



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Wpływ streszczania tekstów na rozwój wybranych sprawności w języku angielskim

Author: Małgorzata Marzec-Stawiarska

Citation style: Marzec-Stawiarska Małgorzata. (2006). Wpływ streszczania tekstów na rozwój wybranych sprawności w języku angielskim. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

UNIwersytet Śląski
w Katowicach
Wydział Filologiczny

Małgorzata Marzec-Stawiarska

**Wpływ streszczania tekstów
na rozwój wybranych sprawności
w języku angielskim**

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem
prof. zw. dr hab. Jana Iluka

Katowice 2006

Spis treści

Wstęp	6
1. Streszczenie jako gatunek tekstu	9
1.1. Definicje streszczenia	9
1.2. Inne terminy stosowane w literaturze przedmiotu	12
1.3. Konstytutywne cechy streszczenia	19
1.3.1. Długość	19
1.3.2. Wierność	21
1.3.2.1. Selektywność	23
1.3.2.2. Kolejność informacji	25
1.3.2.3. Dosłowność vs parafraza	26
1.3.2.4. Elementy pozatekstowe i metatekstowe	28
1.3.3. Dystans do tekstu źródłowego	30
1.4. Definicja streszczenia przyjęta dla potrzeb eksperymentu	31
1.5. Czynniki wpływające na jakość streszczeń	32
2. Proces streszczania tekstów	35
2.1. Rozumienie i streszczanie tekstu według Kintscha i van Dijka	35
2.1.1. Budowa tekstu	36
2.1.1.1. Propozycje	36
2.1.1.2. Mikrostruktura dyskursu	38
2.1.1.3. Makrostruktura dyskursu	40
2.1.2. Kognitywne operacje zachodzące podczas tworzenia streszczeń	41
2.1.3. Mentalne przetwarzanie dyskursu	47
2.2. Teoria schematów Rumelharta	50
2.2.1. Rozumienie tekstu	50
2.2.2. Graficzna reprezentacja schematów	51
2.2.3. Streszczanie według graficznych reprezentacji schematów	54
2.3. Model topograficzny Sherrard	55
2.4. Streszczanie a proces zapamiętywania	57

3. Nauczanie streszczania.....	64
3.1. Techniki pisania streszczeń	66
3.1.1. Reguły streszczania według Brown i Day	67
3.1.2. Techniki streszczania stosowane przez Friend	69
3.1.3. Model streszczania Johns	71
3.1.4. Streszczanie według listy markerów	75
3.1.5. Streszczanie poprzez uzupełnianie	77
3.2. Metody nauczania streszczeń	79
3.2.1. Stopień eksplicytności instrukcji	79
3.2.2. Metoda indukcyjna i dedukcyjna	84
3.2.3. Instruktaż oparty na operacji uogólnienia treści tekstu, znacznikach ważności treści i osobistych skojarzeniach	86
3.3. Sposoby oceniania streszczeń	91
3.3.1. Ocena streszczeń według Winogarda	92
3.3.2. Ocena streszczeń według Johns i Mayes	94
3.3.3. Ocena streszczeń według Friend	96
3.3.4. Ocena streszczeń według Wood, Winne i Carney	98
3.3.5. Ocena według ankiety	99
4. Wybrane aspekty badań dotyczące streszczania	103
4.1. Kompetencje streszczania u dzieci, młodzieży i dorosłych	103
4.1.1. Strategie stosowane przez dzieci	104
4.1.2. Strategie stosowane przez młodzież	108
4.1.3. Strategie stosowane przez dorosłych	111
4.1.3.1. Strategie stosowane przez studentów	112
4.1.3.2. Strategie stosowane przez ekspertów	115
4.2. Streszczanie w L1 i L2	123
4.2.1. Deficyt języka drugiego	123
4.2.2. Struktura streszczeń w L1 i L2	127
4.2.3. Porównanie procesów zachodzących podczas streszczania w L1 i L2	129
4.2.4. Stosowanie strategii streszczania w L1 i L2	133
4.3. Wpływ zaawansowania w L2 na tworzenie streszczeń	140

5. Pomiar wpływu streszczania na sprawności czytania i pisanie w języku angielskim	150
5.1. Opis próby	150
5.2. Rodzaj eksperymentu	151
5.3. Opis badanych zmiennych	152
5.4. Organizacja eksperymentu	152
5.5. Grupa eksperymentalna	153
5.6. Grupa kontrolna	154
5.7. Materiały wykorzystane w eksperymencie	154
5.8. Instruktaż dotyczący streszczania	156
5.9. Ocena streszczeń	156
6. Wpływ streszczania na rozumienie tekstu w języku angielskim	158
6.1. Cel eksperymentu	158
6.2. Przebieg eksperymentu badawczego	158
6.3. Opis narzędzi badawczych	159
6.4. Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych	161
6.4.1. Rozumienie tekstów w języku angielskim - zestawienie ogólne	161
6.4.2. Obraz przyrostu dla badanych grup	163
6.4.3. Obraz przyrostu dla poszczególnych osób	164
6.4.4. Najczęściej uzyskiwane wyniki	166
6.4.5. Homogeniczność	167
6.5. Podsumowanie wyników badań	168
7. Wpływ streszczania na sprawność pisanie w języku angielskim	172
7.1. Cel eksperymentu	172
7.2. Przebieg eksperymentu badawczego	172
7.3. Opis narzędzi badawczych	173
7.4. Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych	174
7.4.1. Poprawność gramatyczna	174
7.4.2. Poprawność leksykalna	178
7.4.3. Bogactwo językowe	183
7.4.3.1. Różnorodność leksykalna	187
7.4.3.2. Różnorodność struktur składniowych	189

7.5. Podsumowanie wyników badań	190
8. Dyskusja wyników przeprowadzonego eksperymentu	193
Bibliografia.....	198
Załączniki	214
Spis tabel	227
Spis wykresów.....	227
Summary.....	228

Wstęp

W literaturze przedmiotu uznaje się streszczanie za zadanie wysoce aktywizujące (Brown, Day, 1983a,b; Bensoussan, Kreindler 1990), ponieważ wymaga ono od osoby streszczającej głębokiego przetworzenia tekstu, analizy jego struktury i poszukiwania jego sensu. W celu skondensowania przeczytanych treści należy m.in. wyselekcjonować istotne treści i pominąć te nieistotne, uogólnić informacje oraz konstruować wnioski związane ze streszczanym tekstem. Streszczanie uczy także samodzielnej analizy tekstu, logicznego myślenia oraz pozytywnie wpływa na rozwój autonomii ucznia (Garner, McCaleb, 1985; Casazza, 1993).

Wyżej wymienione procesy nie mogą zatem pozostać bez wpływu na rozwój sprawności językowych w języku obcym. Według przeprowadzonych badań (np. Garner, McCaleb, 1985), przyjmuje się, że stopień kognitywnej aktywności podczas streszczania tekstów jest wyższy niż podczas rozwiązywania ćwiczeń do tekstu proponowanych aktualnie przez podręczniki, tj. testów wyboru sprawdzających rozumienie tekstu, zdań typu prawda/fałsz lub uzupełniania luk w zdaniach związanych z tekstem. Niższy stopień aktywności kognitywnej w przypadku tego typu zadań jest konsekwencją niepełnego kognitywnego zaangażowania ucznia w proces czytania, co w rezultacie przyczynia się do narastania problemów z rozumieniem tekstów i identyfikacją informacji istotnych dla danego tekstu¹.

W Polsce, poza jednym artykułem², praktycznie nie ma literatury dotyczącej zarówno formalnych aspektów streszczania tekstów, jak i jego praktycznego wykorzystania w nauce języków obcych. Dodatkowo, streszczanie jest sprawnością, która, jak wykazały ankiety przeprowadzone wśród studentów pierwszego roku Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej (rok akademicki 2005/6), jest studentom nieznana, a zatem jej nie stosują³. Taki stan rzeczy wydaje się wysoce

¹ Badania Garner i McCaleb (1985) wykazały, że podczas czytania większość studentów nie potrafi odróżnić informacji ważnych od nieistotnych. Podobnie podczas badań pilotażowych do pracy doktorskiej autorka niniejszej rozprawy zaobserwowała, że studenci pierwszego roku stosunków międzynarodowych na Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej mieli bardzo duży problem z selekcją najważniejszych wątków tekstu.

² Analiza literatury przedmiotu wykazała, że w Polsce ukazał się jeden krótki artykuł traktujący o streszczaniu tekstów jako ćwiczeniu związanym z nauką języków obcych. Był to artykuł M. Grabowskiej, pt.: „Streszczenie, dyskusja i lektura metodyczna w języku francuskim – od erudycji do kompetencji” opublikowany w *Językach Obcych w Szkole* Nr 3/2000.

³ Niepopularność strategii streszczania została także zaobserwowana u młodzieży licealnej przez Michońską-Stadnik (1996), która prowadziła badania związane m.in. ze strategiami uczenia się języka angielskiego. Ankiety przeprowadzone w ramach badań wykazały, że streszczanie było jedną z najmniej popularnych strategii uczenia się.

niepokojący, ponieważ streszczanie to jedna z najważniejszych sprawności akademickich (Flottum, 1985; Stotesbury, 1990). Poza tym, według europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (*Common European Framework of Reference for Languages*), umiejętność streszczenia w języku obcym informacji pochodzących z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, jest konieczna do osiągnięcia najwyższego poziomu biegłości językowej – C2 (Council of Europe, 2001: 33).

W związku z powyższym, niniejsza praca pragnie przybliżyć temat streszczania tekstów w kontekście L1 i L2 oraz wykazać, jaki jest wpływ regularnego pisemnego streszczania tekstów na rozwój sprawności czytania i pisanie w języku angielskim. Temat ten można uznać za nowy, ponieważ w literaturze światowej streszczanie tekstów i jego efektywność analizowane są głównie w kontekście języka pierwszego (Kintsch, van Dijk, 1978; Brown, Day, 1983a,b; Taylor, 1984; Friend, 2000/01). Literatura związana ze streszczaniem w języku obcym jest wciąż ograniczona i brak w niej prób pomiaru wpływu streszczaniem tekstów na rozwój sprawności czytania i pisanie w języku obcym w warunkach akademickich. Te, które zostały podjęte, dotyczą głównie porównania procesów streszczania w L1 i L2 (np. Cumming, Rebuffot i Ledwell, 1989), badają stosowanie strategii streszczania w L2 (Kozminsky, Graetz, 1986; Stotesbury, 1990) lub mierzą wpływ zaawansowania w języku obcym (Chimblanda, 2001) lub drugim (Johns i Mayes, 1990) na jakość pisanych streszczeń.

Niniejsza rozprawa składa się z siedmiu rozdziałów. Rozdział pierwszy zawiera przegląd definicji streszczenia, innych terminów bliskoznacznych streszczeniu oraz typów streszczeń. Podjęto także próbę sformułowania i usystematyzowania konstytutywnych cech streszczenia. Rozdział kończy definicja streszczenia zaproponowana przez autorkę dysertacji oraz przegląd czynników determinujących kształt streszczeń.

Rozdział drugi przedstawia streszczanie tekstów jako proces kognitywny. Omówiono w nim teorię rozumienia i streszczania tekstów według Kintscha i van Dijka, która określa poziomy dyskursu oraz przedstawia prowadzące do syntezy treści podczas czytania i streszczania tekstów. W rozdziale przedstawiono także inne teorie związane ze streszczaniem: graficzne reprezentacje schematów Rumelharta i topograficzny model streszczania tekstów autorstwa Sherrard. Rozdział kończy prezentacja, jak streszczanie wpływa na proces zapamiętywania streszczanych treści.

Tematem trzeciego rozdziału jest nauczanie streszczania. Dlatego też zebrano tu techniki pisania streszczeń oraz zreferowano metody uczące streszczania. Następnie zaprezentowano sposoby oceniania streszczeń.

Celem rozdziału czwartego jest zreferowanie wybranych aspektów badań związanych ze streszczaniem w L1 i L2. Rozdział rozpoczynają badania dotyczące kompetencji streszczania u dzieci, młodzieży i dorosłych. Następnie zaprezentowano sposoby i techniki streszczania stosowane przez ekspertów. W dalszej części rozdziału można zapoznać się z badaniami, których głównym celem było porównanie streszczania tekstów w L1 i L2. Ostatnia część rozdziału poświęcona jest wyłącznie badaniom prowadzonym nad streszczaniem w języku obcym, w których głównym tematem jest pomiar wpływu zaawansowania w L2 na kształt pisanych streszczeń.

Rozdział piąty rozpoczyna część empiryczną rozprawy i poświęcony został organizacji eksperymentu badawczego. Opisuje zatem rodzaj przeprowadzonego eksperymentu, dobór próby, badane zmienne i materiały wykorzystane na potrzeby eksperymentu. Scharakteryzowano tutaj także grupy studentów biorących udział w badaniach. Rozdział kończy prezentacja instruktażu, który został wykorzystany do uczenia streszczania tekstów, oraz opis sposobów oceny streszczeń.

Rozdział szósty dotyczy pomiaru wpływu streszczania na rozumienie tekstu w języku angielskim. Pierwsza część rozdziału określa cel eksperymentu i opisuje jego przebieg, a także prezentuje wykorzystane narzędzia badawcze. Druga część rozdziału przedstawia wyniki przeprowadzonych badań.

Rozdział siódmy prezentuje wyniki badań związanych z wpływem streszczania na rozwój sprawności pisania w języku angielskim. Podobnie jak w przypadku rozdziału szóstego, na początku rozdziału omówiono aspekt organizacyjny badań, po którym przedstawiono, jak streszczanie wpłynęło na poprawność gramatyczną i leksykalną oraz na bogactwo językowe rozprawek pisanych przez studentów uczestniczących w eksperymencie.

Rozdział ósmy zawiera podsumowanie przeprowadzonego eksperymentu badawczego połączone z dyskusją wyników uzyskanych w części empirycznej niniejszej rozprawy doktorskiej.

W załącznikach przedstawiono m.in. test użyty podczas pomiaru rozumienia tekstu oraz zaprezentowano losowo wybrane rozprawki wykorzystane podczas badania drugiej wybranej sprawności, którą było pisanie w języku angielskim.

1. Streszczenie jako gatunek tekstu

1.1. Definicje streszczenia

Streszczenie, według elektronicznego Słownika Języka Polskiego PWN (1978-81), to „treść czegoś ujęta krótko, zwięźle (ustnie lub pisemnie); skrót”. Ta krótka definicja sugestywnie obrazuje sposób definiowania streszczenia w literaturze przedmiotu, gdzie definicje tego terminu występują rzadko, są zwięzłe i raczej mało sprecyzowane. Przykładowo Langan (1993: 120) przedstawia streszczenie jako zredukowanie dużej ilości informacji do najważniejszych zagadnień, Wood, Winne i Carney (1995: 605) określają streszczenie jako skondensowaną wersję szczegółowego dyskursu lub tekstu, a Wohl (1978: 127) wyjaśnia, że „streszczać” oznacza „relacjonować informacje używając o wiele mniej słów niż użyto w oryginale”. W tym kanonie definiowania pozostaje także Grabowska (2001: 30), która pisze, że streszczenie to nowy tekst, „który będzie zredukowaną, lecz wierną wersją tekstu wyjściowego”.

Nieco bardziej złożoną definicję przedstawia Iatsko (2001: 1) zaznaczając, że streszczenie opiera się na trzech składnikach, którymi są: osoba streszczająca (*abstractor*), źródło podstawowe (*primary source*), czyli tekst źródłowy, oraz źródło wtórne (*secondary source*), czyli streszczenie. Tworząc streszczenie, osoba streszczająca musi przestudiować strukturę źródła podstawowego, zastosować pewne reguły transformacji tego źródła, aby w rezultacie utworzyć źródło wtórne, które będzie odzwierciedlało treści źródła podstawowego.

Do pełniejszych definicji streszczenia należy także następująca propozycja McAnulty’ego (1981: 50):

“A summary is a condensed version, in your own words, of the writing of someone else, a condensation that reproduces the thought, emphasis, and the tone of the original. It abstracts all the significant facts of the original – overall thesis, main points, important supporting details – but, unlike a paraphrase, it omits/or condenses amplifications such as descriptive details”.

Powyższa definicja akcentuje, że streszczenie, jako skondensowana wersja tekstu utworzonego przez inną osobę⁴, ma być pisane „własnymi słowami”, powinno

⁴ Jest to jedyna definicja w literaturze przedmiotu, która zawiera stwierdzenie, że tekst źródłowy ma być pisany przez inną osobę. Autorka tej rozprawy sądzi, że stwierdzenie to jest nie do końca trafne, zwłaszcza że np. pracownicy naukowi prawie zawsze tworzą samodzielnie streszczenia własnych

zachować „główne myśli” oraz ton tekstu źródłowego. Ponadto należy zawrzeć w nim ogólną tezę, główne informacje oraz związane z nimi szczegóły (*supporting details*), przy równoczesnym pominięciu i/lub kondensacji szczegółów związanych z opisami.

W powyższej definicji warto podkreślić akcent położony na zachowanie „tonu oryginału”. Jeżeli tekst źródłowy utrzymany jest, przykładowo, w tonie naukowym, humorystycznym czy neutralnym, takie też powinno być streszczenie. Na ten element zwraca również uwagę Grabowska (2001: 31), która rozpoznanie tonu tekstu źródłowego kwalifikuje jako zasadniczy etap analizy tekstu przed rozpoczęciem pisania streszczenia.

Za próbę zdefiniowania streszczenia można także uznać opis streszczenia sformułowany przez Friend (2000/01: 320) dla jej studentów, który był punktem wyjścia szkoleń dotyczących kształcenia umiejętności pisemnego streszczania tekstów. Autorka przedstawiła studentom cztery główne cechy konstytutywne sformułowane w następujący sposób:

- Streszczenie jest krótkie.
- Streszczenie przedstawia treści, które są najważniejsze dla autora.
- Streszczenie jest pisane „własnymi słowami”.
- Streszczenie zawiera informacje, „których potrzebujesz się nauczyć”.

Jak można zauważyć, prawie wszystkie powyżej przedstawione definicje zostały zaczerpnięte z literatury anglojęzycznej. W literaturze polskiej streszczenie także jest tematem kilku pozycji naukowych, jednakże omawia się je w kontekście zupełnie innym od nauczania pisania streszczeń, czy też analizy procesów zachodzących podczas ich tworzenia.

Próbę definicji i sprecyzowania pojęcia streszczenia można odnaleźć w polskiej literaturze z zakresu dokumentacji naukowej, np. w monografii Grabowskiej (1979), oraz w pozycjach z takich dziedzin jak logika, np. artykuły Marciszewskiego (1970), Wojtasiewicza (1977) i Trzęsickiego (1986), lub językoznawstwo np. prace Gajdy (1982)⁵, Bartmińskiego (1993) i literaturoznawstwo np. publikacja Grzeni⁶ (1996).

artykułów w celach ich publikacji. Ponadto w literaturze przedmiotu nie odnaleziono przeciwwskazań, żeby streszczenia własnego tekstu nie nazywać „streszczeniem”. Co więcej McAnulty nie podaje żadnych argumentów, które przemawiałyby za wprowadzeniem takiej cechy konstytutywnej streszczenia.

⁵ Praca Gajdy pt. „Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym” nie jest bezpośrednio poświęcona streszczeniu. Jednakże w monografii została zamieszczona tabela systematyzująca gatunki naukowe, a jednym z 38 przedstawionych gatunków jest streszczenie.

⁶ Artykuł Grzeni (1996) dotyczy analizy streszczeń w poezji.

Grabowska (1979: 24) w pracy „Streszczenia dokumentacyjne. (Wybrane problemy)”, która jest jedyną w Polsce publikacją definiującą i porządkującą streszczenia dokumentacyjne, przyjmuje następującą ogólną definicję streszczenia:

„Streszczeniem danego tekstu można nazwać taki inny tekst, który dotyczy treści lub treści i formy tekstu oryginalnego i który jest krótszy od tekstu oryginalnego. Za jednostkę tekstu streszczenia przyjmuje się zdanie lub równoważnik zdania”.

Marciszewski (1970: 152) definiując, czym jest streszczenie, akcentuje jego zasadniczy element, którym jest przeniesienie najważniejszych informacji z tekstu źródłowego: „*Streszczenie jest [...] przekształceniem (tekstu) z zachowaniem „zasadniczej myśli”⁷ przy znacznym zmniejszeniu objętości tekstu*”.

Natomiast Wojtasiewicz (1977: 188) w „Próbie formalnej definicji streszczenia” prezentuje następującą definicję:

$$(t_j \in A(t_i)) \Leftrightarrow ((t_0 \neq t_0) \wedge \neg(t_j \subset L) \wedge (C(t_i) \neq S) \wedge (D(t_j) \wedge (D(t_i)) \wedge (C(t_j) \subset C(t_i))))$$

w której:

T	- zbiór wszystkich tekstów
t_i, t_j	- elementy T
t_0	- tekst pusty
\notin	- należenie do zbioru
$A(t_i)$	- streszczenie tekstu t_i
\Leftrightarrow	- implikacja
\neq	- znak nierówności
\wedge	- koniunkcja
\neg	- negacja zdaniowa
\subset	- inkluzja
L	- zbiór tautologii
$C(t_i)$	- zbiór konsekwencji tekstu t_i
S	- zbiór wszystkich zdań
$D(t_i)$	- długość tekstu t_i

Wojtasiewicz interpretuje powyższą definicję w następujący sposób: „ t_j jest streszczeniem (ściśle: elementem zbioru streszczeń t_i , czyli jednym z (możliwych) streszczeń t_i) wtedy i tylko wtedy, gdy t_j nie jest tekstem pustym, t_j nie

⁷ Autor zwraca uwagę na niejasność terminu, którym jest „zasadnicza myśl”. Decyduje się on nie wyjaśniać, ani nie precyzować, czym jest „zasadnicza myśl”, dochodząc do wniosku, iż streszczenie tekstu za pomocą operacji proponowanych w jego artykule, czyli tworzenia obrazu tekstu lub wyciągu selektywnego z oryginału, z pewnością zachowa „zasadniczą myśl” tekstu źródłowego.

składa się z samych tylko tautologii logicznych, zbiór konsekwencji tekstu t_j nie równa się zbiorowi wszystkich zdań, długość t_j jest mniejsza od długości t_i , zbiór konsekwencji tekstu t_j zawarty jest w zbiorze konsekwencji tekstu t_i ”.

Z definicji tej wynikają dwie podstawowe cechy streszczeń: streszczenie ma być krótsze od tekstu źródłowego i nie może wykraczać treściowo poza tekst streszczany, co wyklucza możliwość dodawania komentarzy odautorskich (por. rozdz. 1.3.2.4.).

1.2. Inne terminy stosowane w literaturze przedmiotu

Termin streszczenie ma wiele wyrazów bliskoznacznych. Wpisując do wyszukiwarki elektronicznego Słownika Języka Polskiego PWN termin „streszczenie”, otrzymujemy następującą listę haseł:

- **Bryk** - pot. książeczka zawierająca streszczenie lektury szkolnej, rozwiązania zadań matematycznych, tłumaczenia tekstów obcych itp., używana przez uczniów nielegalnie; klucz.
- **Abstrakt** - w systemach informacyjnych: streszczenie dokumentu.
- **Konspekt** - szkic utworu, wykładu, przemówienia; zarys czegoś; skrót, streszczenie.
- **Protokół** - pisemne sprawozdanie z obrad, posiedzenia, sesji, zebrania zawierające streszczenie przemówień, wniosków i uchwał.
- **Regest** - krótkie streszczenie dokumentu lub listu, zwykle z podaniem wystawcy i odbiorcy.
- **Rekapitulacja** - streszczenie wykładu, przebiegu dyskusji, rozmowy itp.; zwięzłe powtórzenie czegoś, np. rekapitulacja wykładu.
- **Résumé** - krótkie streszczenie, podsumowanie, np. résumé dyskusji, rozprawy.
- **Rys** - krótki, pobieżny opis, streszczenie czegoś, szkic.
- **Skrót** - forma, postać skrócona utworu literackiego, tekstu, wyrazu.

W literaturze polskiej wyłącznie Grabowska (1979) podjęła się analizy wyrazów bliskoznacznych z terminem streszczenie. Źródła informacji, z jakich autorka korzysta, można zaliczyć do literatury fachowej z zakresu bibliotekoznawstwa. Są to „Encyklopedia wiedzy o książce” (1971) oraz „Encyklopedia współczesnego

bibliotekarstwa polskiego” (1976) i według nich autorka zestawiała hasła, które są stosowane do opisu wszelkiego rodzaju streszczeń dokumentów. Do tej grupy zalicza się:

- **Streszczenie odautorskie (synopsis)** – „zwięzłe przedstawienie zawartości artykułu lub innej opublikowanej pracy dokonane przez autora lub przez niego autoryzowane” (Grabowska, 1979: 17).
- **Analiza dokumentacyjna (abstrakt)** – „zwana też niekiedy abstraktem, jest to adnotacja podająca tematykę dokumentów lub główne tezy autorów, bądź podająca najważniejsze wnioski lub także argumenty autorów” (Grabowska, 1979: 17).
- **Adnotacja** – „zespół dodatkowych informacji o dokumencie uzupełniający jego opis bibliograficzny zasadniczy. Występuje w bibliografiach, wkładkach bibliograficznych [...]. Adnotacje można podzielić na adnotację treściową, która podaje informacje o zawartości dokumentu, adnotację treściową wyjaśniającą, która objaśnia tytuł niejasny bądź użyty w znaczeniu przenośnym.” (Grabowska, 1979: 19).
- **Ekstrakt** – „dawniej używane określenie wyciągu z tekstu dzieła, utworu lub dokumentu; również streszczenie” (Grabowska, 1979: 22).
- **Ekscerpt** – „wyciąg z tekstu dzieła, utworu lub dokumentu, także skrót” (Grabowska, 1979: 22).
- **Synteza dokumentacyjna** – „(referat przeglądowy, syntetyczne opracowanie dokumentacyjne) łączne streszczenie kilku lub większej liczby wybranych dokumentów o określonej tematyce” (Grabowska, 1979: 22).

W celu przedstawienia znaczenia danego terminu do każdego z powyżej przedstawionych haseł zaprezentowano tylko jedną definicję. Jednak, jak sama Grabowska twierdzi w swojej monografii, zakresy znaczeniowe tych terminów w różnych źródłach często się nakładają lub wzajemnie wykluczają. Autorka pisze, że „istniejący w normach podział opracowań dokumentacyjnych treści dokumentów spełnia [...] obecnie określoną rolę w praktyce dokumentacyjnej, jest on jednak nie do przyjęcia z punktu widzenia logiki” (Grabowska, 1979: 51). Dlatego w celu wypracowania jasnej taksonomii streszczeń, i ujednolicenia terminu „streszczenie”, autorka rezygnuje z wykorzystania terminów „analiza”, czy „adnotacja”, które

teoretycznie mogłyby funkcjonować jako synonimy streszczenia, i proponuje następujący podział streszczeń:

- **Streszczenie autorskie** – „zwięzłe przedstawienie zawartości artykułu [...] dokonane przez autora lub przez niego autoryzowane” (Grabowska, 1979: 17).
- **Streszczenie wyjaśniające** – rozwija, uzupełnia lub precyzuje treści ujęte w tytule i/lub podtytule dzieła, w sytuacji, gdy „tytuł dokumentu wraz z dodatkami do tytułu niedostatecznie lub niejednoznacznie określa treść i charakter dokumentu” (Grabowska, 1979: 42).
- **Streszczenie wskazujące** – prezentuje główne treści dzieła równocześnie akcentując nowe myśli w danym dziele (Grabowska, 1979: 33).
- **Streszczenie omawiające** – szczegółowa prezentacja problematyki dzieła, tezy oraz wnioski autora wraz z ich uzasadnieniem oraz zastosowane metody (Grabowska, 1979: 43).
- **Streszczenie dokumentacyjne** – zwięzła informacja o treści dokumentu, w której powinna zostać przedstawiona tematyka i cechy tekstu w ujęciu uwzględniającym zainteresowania czytelników (Grabowska, 1979: 44).
- **Streszczenie zawartościowe** – „adnotacja podająca pełny lub częściowy spis treści dokumentu; stosowana przy adnotowaniu dokumentów o rozbudowanej strukturze wewnętrznej lub dzieł zbiorowych” (Grabowska, 1979: 42) (por. *locational digest*).
- **Streszczenie zalecające** - ma na celu zareklamowanie danego dzieła poprzez zaprezentowanie oceny bądź interpretacji tekstu źródłowego (Grabowska, 1979: 42).

Rozwijając temat klasyfikacji streszczeń, warto przedstawić tutaj taksonomię streszczeń opracowaną przez Ratteray’a (1985). Jest to próba zestawienia i uporządkowania różnych rodzajów streszczeń współcześnie funkcjonujących, przede wszystkim w amerykańskiej dokumentacji.

Ratteray wyodrębnił i omówił siedem powszechnie występujących typów streszczeń, które kwalifikują się do dwóch różnych grup. Podstawą podziału jest zachowanie bądź zaniechanie oryginalnej kolejności informacji w streszczeniu, skutkiem czego otrzymujemy: *sequential summary*, streszczenie o charakterze sekwencyjnym oraz *synthesizing summary*, streszczenia o funkcji syntetyzującej.

1. Streszczenia o charakterze sekwencyjnym zachowują oryginalną kolejność informacji. Do tej grupy należą:

- **Abstrakt** – streszczenie składające się z jednego akapitu, w którym na ogół zachowuje się słowa autora tekstu źródłowego. Abstrakty można podzielić na: *indicative abstracts*, które informują czytelnika o zakresie dokumentu i wskazują, czy warto zagłębić się w dokument i *informative abstracts*, czyli abstrakty informacyjne streszczające bardziej szczegółowo dokument poprzez prezentację celu, metod, rezultatów i konkluzji zawartych w danym artykule. Długość i forma abstraktu zależą od wymagań instytucji, dla której abstrakt jest tworzony. Skolnik (1979: 217) podaje, że początkowo abstrakty nie miały większej wartości informacyjnej bez dokumentu, który streszczały.
- **Précis** – streszczenie o charakterze narracyjnym, zachowujące porządek zdarzeń oryginału, akcentujące ciąg przyczynowo-skutkowy informacji. Zawiera najważniejsze informacje, zachowując oryginalny charakter oraz oryginalną funkcję tekstu. Od abstraktu różni się tym, że treści ujęte są słowami osoby streszczającej⁸.
- **Secretarial minutes** - raport tworzony przez sekretarza zebrania. Jest to derywat précis tworzony tą samą metodą. *Secretarial minutes* opiera się na ograniczonym, jasno określonym schemacie, gdyż raport musi zawierać dokładny zapis wniosków i uchwał oraz wyniki głosowania. Ponadto informacje podane są w identycznym porządku jak na agendzie spotkania. Każdy raport musi uwzględniać także nazwy organizacji, cel, miejsce spotkania, datę, godzinę i nazwiska uczestników.
- **Abridging digest** – streszczenie bardzo wierne oryginałowi tworzone na bazie ekstraktów. Najważniejsze fragmenty tekstu są wycinane z oryginału i łączone w spójną całość. Organizacją znaną z tworzenia tego typu skrótów jest *Reader's Digest Association* wydająca dostępną w Polsce publikację *Reader's Digest* zawierającą skróty książek. Także w „Literaturze na Świecie” książki lub opowiadania prezentowane są czasem właśnie w tej formie⁹. Taka forma

⁸ Pod koniec XIX wieku i w latach dwudziestych XX wieku opracowywano metody i techniki pisania précis. Doskonalenie umiejętności tworzenia tego typu streszczenia stanowiło część zajęć w szkole średniej w Anglii. Potrzebę nauki tej umiejętności uzasadniano koniecznością streszczania międzynarodowych konferencji, rozpraw, obrad, posiedzeń, długich dokumentów i raportów przez pracowników instytucji rządowych (Skolnik, 1979; Ratteray, 1985).

⁹ Przykładowo w takiej formie Literatura na Świecie nr 7 (Lipiec, 1989) opublikowała „Wojnę w pieczarze” napisaną przez Johna Le Carre.

streszczenia, zdaniem Ratteraya, jest szczególnie preferowana przez pracowników naukowych.

2. Streszczenia o charakterze syntetyzującym stworzone w określonym celu zmieniają oryginalną kolejność informacji. Dzielią się one na:

- ***Locational digest***, które składa się z krótkiego akapitu informującego o przedmiocie dokumentu i dołączonego indeksu. Informacje podane są według kryterium ważności, lub pogrupowane tematycznie według nagłówków. Początki tego typu streszczeń związane są z sądownictwem i sięgają XIV wieku, kiedy znajomość decyzji innych sędziów oraz przepisów, na których opierali swoje decyzje, stała się elementem koniecznym w pracy każdego sędziego.
- ***Restructuring digest* i recenzja (review)**, podobnie jak *locational digest*, grupują treści zmieniając ich kolejność. Różnica między tymi typami streszczeń dotyczy roli osoby streszczającej, która nie jest już jedynie niemyim pośrednikiem (jak w *locational digest*), lecz odgrywa decydującą rolę: eliminuje, łączy i uogólnia treści, przywołuje zarówno najważniejsze informacje jak i szczegóły. *Restructuring digest* wykorzystywane jest w każdej instytucji do streszczania dyskusji, skracania raportów, przedstawiania zeznań świadków, zapisywania w sposób formalny tez i argumentów mówców posługujących się nieformalnym stylem mówionym. Recenzja dodatkowo zawiera analizę krytyczną dzieła i bezpośrednio wyrażone opinie autora streszczenia.

Garrido (2004) zwraca uwagę na nowe zjawisko w taksonomii streszczania, ***executive summary***, zaobserwowane w literaturze dotyczącej zarządzania i marketingu. *Executive summary* ma za zadanie umożliwić szybką prezentację zawartości dokumentu dyrektorom i menedżerom przedsiębiorstw. Może zawierać m.in. ekspertyzy, analizy lub praktyczne porady mające na celu ułatwienie podjęcia decyzji. *Executive summary* jest wersją mini-raportu przeznaczoną dla tych, którzy nie mają czasu, aby studiować cały raport. Gumpert (2003) określa *executive summary* jako część business planu. *Executive summary* to produkt, który ma zostać sprzedany, to wstęp do negocjacji i zawierania kontraktów.

Streszczenia można podzielić także według kryterium obecności w nich komentarzy odautorskich. Marciszewski (1979: 159) proponuje dwa typy streszczeń:

1. **Streszczenie niekomentujące**, które nie zawiera informacji spoza tekstu źródłowego. Autor streszczenia nie może przedstawić w streszczeniu własnego punktu widzenia.
2. **Streszczenie komentujące**, które zawiera informacje z pozatekstowej wiedzy streszczającego. Jeżeli komentarze są trafne, mogą okazać się wyjątkowo cenne dla czytelnika. Takimi komentarzami są np. sformułowania: „*przełomowym* odkryciem w badaniach jest ...”, „zastosowano *po raz pierwszy* metodę”, które uczulają czytelników na ważne informacje i dają wskazówki, czy dany artykuł będzie dla nich przydatny.

Marciszewski zastanawia się, czy wzbogacenie streszczenia o komentarz zaburza wierność oryginałowi. Kwestia ta nie została jednoznacznie rozstrzygnięta. Jednakże na pewno błędny komentarz wynikający z błędnej interpretacji tekstu źródłowego uniemożliwi wierne i poprawne przedstawienie treści oryginału przez streszczenie.

Powyższe podziały streszczeń nie znajdują odzwierciedlenia w metodycznej literaturze dotyczącej streszczania tekstów¹⁰, w której funkcjonuje jedynie termin streszczenie (*summary*). Mimo takiego stanu rzeczy można doszukać się w niej nielicznych prób zaprowadzenia ich podziału. Za przykład posłużyć może w tym kontekście propozycja Hidi i Anderson (1986: 478-9), które, na podstawie teorii Flowera (1979) dotyczącej podziału prozy na *writer-based prose* i *reader-based prose*, w ten sam sposób dzielą streszczenia.

¹⁰ Nie oznacza to, że różnych typów streszczeń nie można wykorzystać podczas nauczania języka obcego, np. zamiast streszczania tekstów (ogólnie rozumianego, a według taksonomii Ratteraya zbliżonego do *précis*), można poprosić uczniów o utworzenie *abridging digest* lub np. recenzji, co urozmaici ćwiczenia doskonalące umiejętności kondensacji tekstu.

Writer-based summary to streszczenie ukierunkowane na autora, tworzone jest dla własnych potrzeb osoby streszczającej. Ten typ streszczenia:

- jest przeważnie tworzony na podstawie tekstu zawierającego nowe treści dla autora,
- ma ułatwić zrozumienie i zapamiętanie nowych treści,
- skupia się w głównej mierze na wybranych i/lub najważniejszych fragmentach tekstu,
- powstaje na skutek streszczania małych części tekstu, np. akapitów,
- często tworzony jest w sposób linearny – osoba streszczająca nie czyta wcześniej całego tekstu, tylko streszcza go w miarę postępu w czytaniu,
- nie musi spełniać określonych ogólnie norm, czego konsekwencją może być luźna forma, brak troski o spójność lub poprawność gramatyczną oraz brak ograniczeń długości streszczenia.

Reader-based summary to streszczenie tworzone z myślą o odbiorcach, np. nauczycielach, profesorach lub czytelnikach czasopism. Ze względu na ten fakt musi ono spełnić określone zewnętrzne normy. Dlatego w przypadku tego typu streszczenia:

- zachodzi konieczność znajomości całego tekstu źródłowego, czego konsekwencją jest wielokrotne czytanie oryginału i ewentualne użycie dodatkowych źródeł, aby zrozumieć dany temat,
- szczególny akcent kładzie się na troskę o poprawną formę gramatyczną oraz spójność streszczenia,
- należy dostosować streszczenia do wymaganej długości,
- wymagane jest zaplanowanie i przemyślenie treści, które należy umieścić w streszczeniu („strategia planowania” opisana przez Brown, Day i Jones, 1983),
- istnieje potrzeba zastosowania strategii „doszlifowania tekstu”¹¹ (*polishing strategy*), która stanowi wyzwanie dla większości streszczających i która przyczynia się do tworzenia streszczeń o wysokiej jakości (por. Hare i Borchardt, 1984; Winogard 1984).

¹¹ Strategia ta polega na dokładnej analizie tekstu przed ostatecznym oddaniem go do oceny. Polega m.in. na przeczytaniu tekstu, sprawdzeniu ortografii i wprowadzeniu ostatecznych poprawek stylistycznych.

W literaturze związanej z nauczaniem pisania streszczeń, analizowaniem strategii streszczania i procesów zachodzących podczas pisania streszczeń, które są m.in. omawiane w rozdziałach 2 – 4 niniejszej rozprawy, nie wyodrębnia się rodzajów streszczeń ani nie stosuje się wyrazów bliskoznacznych streszczeniu. Taksonomie streszczeń obowiązują i funkcjonują w dziedzinie dokumentacji naukowej. Natomiast w literaturze z dziedziny dydaktyki bądź psychologii funkcjonuje wyłącznie termin „streszczenie” (ang. *summary*), a próba zastąpienia go innym, jak np. „abstrakt”, czy „skrót”, mogłaby okazać się błędem i źródłem nieporozumień.

1.3. Konstytutywne cechy streszczenia

Streszczenie, którego cechy konstytutywne zostaną omówione poniżej, rozumiane jest w tym rozdziale jako termin o znaczeniu podstawowym i ogólnym, zgodnie z definicjami zaprezentowanymi w rozdz. 1.1. Przedstawione parametry nie opisują poszczególnych typów streszczeń, np. abstraktu, adnotacji, czy ekstraktu, lecz streszczenie jako produkt, który będzie tworzony przez studentów podczas zajęć z praktycznej nauki języka obcego będących częścią eksperymentu badawczego zorganizowanego na potrzeby tej rozprawy.

Cechy konstytutywne streszczenia poddane analizie to długość streszczeń oraz wierność tekstowi źródłowemu, która zostanie przedyskutowana z uwzględnieniem różnych aspektów: selektywnego charakteru streszczeń, kolejności przedstawiania treści, dosłowności streszczeń, elementów metatekstowych i pozatekstowych oraz dystansu do tekstu źródłowego.

1.3.1. Długość

Streszczenie ma być krótsze od tekstu źródłowego. Wojtasiewicz (1977: 188), w „Próbie formalnej definicji streszczenia” stanowiącej ujęcie streszczenia z perspektywy logiki, określa tę właściwość w następujący sposób: $(D(t_j) \prec (D(t_i)))$, co oznacza, iż długość t_j , (streszczenia) musi być mniejsza od długości t_i (tekstu źródłowego).

Istnieją pewne formalne i nieformalne ustalenia dotyczące długości streszczeń. Ratteray (1985) podaje, iż streszczenie, a dokładniej jego typ o nazwie **précis** (rodzaj w taksonomii Ratteraya najbardziej zbliżony do streszczeń będących przedmiotem badań niniejszej rozprawy), zdaniem Watsona (1922) powinno obejmować 1/6 długości tekstu źródłowego. To zalecenie na temat długości zostało zachowane w wielu współczesnych publikacjach związanych z metodyką streszczania, np. przez Johns i Mayes (1990), Winogarda (1984). Jednakże żaden z wymienionych tutaj autorów nie twierdzi jednoznacznie, iż streszczenie powinno pozostać do tekstu źródłowego w stosunku 1:6.

Zalecana długość streszczeń w kontekście metodycznym nie jest wartością stałą i zależy od rodzaju tekstu i ustaleń autora badań¹². Dlatego też w eksperymencie Brown i Day (1983a) streszczenia miały wynosić 1/8 tekstu streszczanego, Long i Harding-Esh (1978) skonstruowali modelowe streszczenia stanowiące 1/10 tekstu źródłowego, a np. Taylor (1984) zalecał studentom, aby streszczenia miały „rozsądną długość”, czyli nie więcej niż 1/3 tekstu źródłowego. Podobne stanowisko przyjął d'Angelo (1983) w „Précis writing: Promoting vocabulary development and comprehension”.

Istnieją także inne sposoby określania długości streszczeń. W eksperymencie badawczym Taylora (1984) była to liczba zdań (3 - 6 zdań odnośnie tekstu o długości 750 słów), Wittrock i Alesandrini (1990) polecieli swoim badanym, aby tworzyli streszczenia poprzez streszczanie w jednym lub dwóch zdaniach każdego akapitu tekstu źródłowego. W zbliżonej formie długość streszczeń określał Winogard (1984), prosząc badanych o tworzenie streszczeń wynoszących około 60 słów.

Możliwe jest także przestrzenne określenie ram streszczenia, np. poprzez konkretną liczbę pustych linijek do uzupełnienia streszczanym tekstem, które znajdują się pod poszczególnymi akapitami lub całym tekstem, jak w przypadku badań prowadzonych przez Rineharta (1986).

Niektórzy autorzy publikacji na temat nauczania streszczania tekstów w ogóle nie narzucają limitu słownego, np. Day (1986), lub Cumming, Rebuffot i Ledwell (1989). Podczas badań prowadzonych przez tych autorów studenci mieli za zadanie zidentyfikować najważniejsze treści w oryginale i w jak najbardziej skondensowanej

¹² Autorzy badań nie podają argumentów, dlaczego streszczenie ma stanowić 1/4 bądź 1/6 tekstu oryginalnego. Można jednakże przypuszczać, że podczas komponowania klucza do oceny streszczeń ustalano w pierwszej kolejności informacje, które będą niezbędnymi elementami streszczenia, a następnie tworzone modelowe streszczenie, określając przy tym przybliżoną liczbę słów pozwalającą na zawarcie wszystkich koniecznych treści w streszczeniu. Dlatego też autorka niniejszej dysertacji podaje, że długość streszczenia to wypadkowa typu tekstu i stanowiska autora badań.

formie zawrzeć je w streszczeniu. Decyzja ta wydaje się wysoce słuszną zwłaszcza w przypadku kształcenia umiejętności streszczania wśród studentów. Sporządzanie streszczeń na własny użytek (*writer-based summary*) nie wymaga przecież narzucenia określonego limitu słownego. Ważnym wyznacznikiem będzie tu ujęcie wszystkich ważnych informacji i zapisanie ich w jak najbardziej zwięzłej formie.

Streszczenia, a dokładniej abstrakty, towarzyszące artykułom wysyłanym do publikacji, mogą mieć długość ustaloną przez indywidualnych wydawców. Może to być około 1800 znaków na stronę lub np. nie więcej niż 10 linijek tekstu określonej czcionki.

Warto w tym kontekście wspomnieć, iż streszczenia mogą mieć także inne ograniczenia. Gumpert (2003), definiując *executive summary*, ustanawia dla niego ramy zarówno objętościowe jak i czasowe. Według niego powinno ono być nie dłuższe niż 2 strony. Przeczytanie tego typu streszczenia ma zająć klientowi około 4 - 5 minut i sprawić, iż będzie zaintrygowany i zechce poznać cały *business plan*. Podobne, czasowe ograniczenie zostało zastosowane w eksperymencie badawczym Long i Harding-Esch (1978).

Nawiązując do definiowania i precyzowania pojęcia streszczenia w dziedzinie logiki należy zaznaczyć, iż według Trzęsickiego (1986: 50) najkrótsze streszczenie może składać się dokładnie z jednego zdania, zawierającego temat tekstu streszczanego. Temat tekstu może być tożsamy z jego tytułem.

1.3.2. Wierność

Grabowska (2001: 30) podkreśla, że „streszczenie jest wierną wersją tekstu wyjściowego”. Inni badacze odnoszą się do zagadnienia wierności w sposób pośredni, np.: McAnulty (1981: 50) twierdzi, że streszczenie powinno zawierać główną tezę tekstu źródłowego, główne zagadnienia oraz istotne szczegóły. Ponadto akcentuje potrzebę zachowania tonu tekstu wyjściowego. Hidi i Anderson (1986: 473) piszą, iż streszczenie odzwierciedla w skondensowanej formie sedno, czyli główne treści tekstu streszczanego.

Nieodzowną konsekwencją skrócenia tekstu źródłowego jest utrata pewnych informacji. W przypadku streszczenia powinny być to informacje zbędne jak np. niepotrzebne szczegóły. Niemniej jednak nasuwa się pytanie: ile i jakie treści należy

transferować? Jak bliskie lub inaczej, jak wierne tekstowi źródłowemu powinno być streszczenie?.

Rozdział ten ma na celu udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania. Jednakże samo pojęcie wierności w kontekście streszczania jest trudne do sprecyzowania i powinno zostać rozpatrzone w kilku aspektach:

1. **Selektywność streszczenia.** W kontekście selektywności i wierności powstaje pewien paradoks: streszczenie ma być wierne, lecz nie może zawierać wszystkich treści z oryginału. Mimo takiego sprzecznego stwierdzenia, nie można zanegować faktu, że selektywność jest jedną z podstawowych cech streszczenia. Podjęcie decyzji, które treści należy wyselekcjonować, aby przetransferować je z tekstu źródłowego do streszczenia, jest fundamentalnym etapem tworzenia streszczeń. Dlatego też w rozdziale 1.3.2.1. poświęconym selektywności znajdzie się próba sformułowania odpowiedzi na następujące pytania: Jakie są kryteria selekcji takich treści? Jaki stopień selektywności powinien charakteryzować streszczenie?
2. **Kolejność informacji.** Warto rozważyć, czy streszczenie powinno wiernie odzwierciedlać kolejność prezentacji zdarzeń z oryginału i czy można tworzyć streszczenia, które zmieniają porządek treści zawartych w tekście źródłowym.
3. **Dosłowność streszczenia.** Należy zastanowić się nad formą transferowanych treści, czyli odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu dopuszczalne jest bezpośrednie kopiowanie fragmentów tekstu źródłowego.
4. **Elementy pozatekstowe i metatekstowe.** Wskazane jest także rozważenie kwestii, czy poza informacjami pochodzącymi z transferu treści między tekstem źródłowym a streszczeniem dopuszczalne są w streszczeniu inne elementy, które można do niego dodać, a które nie pochodzą z oryginału. Chodzi tu np. o komentarze odautorskie zawierające osobiste spostrzeżenia, odczucia oraz dodatkowe informacje, które mogą na przykład wyjaśniać czytelnikowi pewne zjawiska opisane nie dość jasno w tekście źródłowym (por. streszczenie komentujące, rozdz. 1.2.).

1.3.2.1. Selektywność

Kwestia informacji, które należy wyselekcjonować z tekstu źródłowego i ująć w streszczeniu, jest jednym z czynników determinujących stopień wierności streszczenia tekstowi źródłowemu. Selektywny charakter streszczenia jest także jego cechą konstytutywną. Van Dijk (1979) proponuje dwa kryteria selekcji ważnych treści z oryginału, które powinny zostać zastosowane podczas analizy tekstu w celu jego streszczenia. Są to:

- relewancja tekstowa (*textual relevance*) – ważność informacji jest sugerowana przez autora tekstu źródłowego, który zazwyczaj umieszcza w tekście różne wskazówki odnośnie wagi treści,
- relewancja kontekstowa (*contextual relevance*) – treści są segregowane z punktu widzenia autora streszczenia, a zatem są determinowane przez jego osobiste zainteresowania lub wiedzę ogólną.

Winogard (1984: 406) twierdzi, że osoby biegłe w czytaniu potrafią efektywnie zastosować obydwa powyższe kryteria, tak aby poprawnie wyselekcjonować treści. Oznacza to, że wybrane informacje są ważne i według autora artykułu, i dla autora streszczenia. Winogard zaobserwował, że osoby mające problemy z czytaniem i rozumieniem tekstu wykazują tendencje do selekcjonowania treści jedynie według osobistych kryteriów, czyli wybierają te treści, które wydają im się interesujące. Skutkiem takiego zachowania jest tworzenie streszczeń słabej jakości.

Day (1986) preferuje gradację ważności treści według autora tekstu, zwłaszcza w kontekście badań nad streszczaniem, które muszą być wiarygodne. Ocenianie streszczeń pod względem poprawności odbywa się przeważnie według skali ustalonej po porównaniu modelowych streszczeń pisanych przez kompetentne osoby. W celu wyprowadzenia wspólnego mianownika dla modelowych streszczeń, kryterium selekcji treści powinno być jak najbardziej sprecyzowane. W tym przypadku będzie nim ważność informacji według autora tekstu, ponieważ odniesienie do osoby streszczającej wprowadziłoby zbyt wiele zmiennych.

Selektywność streszczenia w literaturze przedmiotu często wyjaśniana jest w uproszczony sposób. Friend (2001), mając na uwadze trudność, jaką niesie ze sobą

streszczanie i nie chcąc komplikować tej czynności zbyt złożonym instruktażem, sformułowała bardzo przystępną regułę związaną z selekcją treści. Kwestia selektywności została m.in. podjęta w poleceniu, aby nie wynotowywać szczegółów, przykładów i opisów (Friend 2001: 325).

Warto zwrócić uwagę na to, że podczas streszczania tekstów informacyjnych, uczeń/student musi dysponować często pewną wiedzą ogólną, która pozwoli na poprawną selekcję treści ważnych. Analogicznie można stwierdzić, iż brak odpowiedniej wiedzy związanej tematycznie z tekstem źródłowym może być przyczyną niekompletnej lub niepoprawnej selekcji treści.

W literaturze polskiej z zakresu streszczeń tekstów naukowych także można znaleźć informacje na temat kryteriów selekcji treści. Marciszewski (1970: 156-158) proponuje trzy sposoby wybierania informacji:

- według kryterium strukturalnego,
- metodę ilościową,
- metodę jakościową.

Pierwszy sposób to streszczanie tekstu według spisu treści. Z tekstu źródłowego należy wybrać tylko te informacje, które są pochodne względem poszczególnych punktów w spisie treści. Pozostałe informacje należy opuścić. Kryterium to można porównać do wyszczególnionej przez van Dijka (1979) relewancji tekstowej, ponieważ tekst będzie kondensowany według wskazówek autora oryginału, który jest także twórcą spisu treści.

Druga metoda polega na wyławianiu tematów, które mają zostać uwzględnione w streszczeniu poprzez analizę częstości ich występowania w tekście lub określonym fragmencie tekstu. Marciszewski (1970: 156) obrazuje ją w następujący sposób: jeżeli pewnej książce wyrażenie *state description* występuje na przestrzeni czterech kolejnych stron 28 razy, to sugeruje to, że temu tematowi został poświęcony specjalny fragment i wobec tego powinno się uznać, że *state description* należy do ważnych tematów poruszanych przez książkę.

Trzeci sposób wyboru lub opuszczania informacji to kryterium jakościowe. Polega ono na wybraniu z oryginału tylko tych treści, które zostają wyróżnione według pewnych kryteriów logicznych bądź metodologicznych, np. twierdzeń, definicji lub dowodów. Kryterium to jest wysoce zależne od gatunku tekstu, a zatem w streszczeniach prac matematycznych podaje się wyniki, a opuszcza dowody,

a w streszczeniach badań empirycznych podaje się wyniki, a opuszcza protokoły doświadczeń (Marciszewski 1970: 457).

1.3.2.2. Kolejność informacji

Kwestia, czy streszczenie powinno wiernie odwzorowywać kolejność treści tekstu źródłowego, nie ma jednoznacznego rozwiązania. Sytuację tę trafnie obrazuje taksonomia streszczeń Ratteraya (1985), która dzieli streszczenia na sekwencyjne, czyli te, które zachowują oryginalny porządek prezentacji treści oraz na streszczenia o funkcji syntetyzującej, które go nie zachowują. Tak wygląda odpowiedź na pytanie o kolejność prezentacji treści w streszczeniach dokumentacyjnych. Jednak należy się zastanowić, czy jest ona wystarczająca w przypadku pisania streszczeń tekstów z podręcznika do nauki angielskiego w celu nabycia bądź doskonalenia znajomości języka obcego.

Grabowska (2001: 30), charakteryzując streszczenie, twierdzi że „streszczenie zachowuje strukturę logiczną lub chronologiczną tekstu”, co według autorki oznacza, iż w przypadku tekstu argumentacyjnego, który posiada logiczną strukturę, nie wolno zmieniać kolejności prezentacji myśli wynikających z toku rozumowania autora i związku przyczynowo-skutkowego między nimi. Natomiast w przypadku streszczania tekstu narracyjnego nie wolno zmieniać kolejności przedstawionych zdarzeń, o ile w oryginale zostały one zorganizowane w sposób chronologiczny.

Za sprzeczne ze stanowiskiem Grabowskiej można by uznać obserwacje Taylora (1984), który stwierdza, że eksperci nie zachowują porządku treści z tekstu źródłowego, co wpływa pozytywnie na wysoką jakość tworzonych przez nich streszczeń. Jednakże wnioski te mogą tylko z pozoru zaprzeczać obserwacjom Grabowskiej. Taylor badał kolejność treści, za jednostkę biorąc zdanie. Grabowska odstępuje od formalnego podziału tekstu i bada jego znaczeniowy aspekt, skupiając się na ciągu przyczynowo-skutkowym wydarzeń i na logicznym ciągu argumentacji. Aby zachować tak rozumianą chronologię relacji między treściami, nie jest konieczne streszczanie tekstu „linijka za linijką” i zachowywanie kolejności informacji występujących w kolejnych zdaniach.

Biorąc powyższe rozwiązania pod uwagę, można zaproponować wniosek, że w przypadku gdy kolejność prezentacji treści w oryginale jest ważna i pełni kluczową rolę w organizacji struktury tekstu, należy w streszczeniu pozostawić oryginalny układ wydarzeń.

1.3.2.3. Dosłowność vs parafraza

Friend (2000/01), podobnie jak McAnulty (1981), jako warunek stworzenia streszczenia uznaje, że tekst streszczenia będzie napisany „własnymi słowami” osoby streszczającej. Podobnie Wittrock i Alesandrini (1990) instruowali swoich studentów, aby tworząc streszczenia nie kopiowali fragmentów akapitów, nie używali żadnej terminologii pochodzącej z danego akapitu oraz układali streszczenia używając własnych słów.

Z drugiej strony warto zaprezentować bardzo trafną uwagę Grabowskiej (2001: 32), która sygnalizuje, że nie wolno zmuszać studentów do „szukania na siłę synonimów dla słów, które są niezastąpione”.

Należy zatem zastanowić się i spróbować określić wskazany dla streszczeń stopień ekwiwalencji tekstowej na poziomie formy, czyli innymi słowy, postarać się odpowiedzieć na pytanie, jaka jest dopuszczalna granica dosłownego kopiowania fragmentów tekstu źródłowego podczas streszczania.

W teorii streszczania tekstów bardzo często tekst źródłowy i streszczenie zostają podzielone na jednostki znaczeniowe. Jeżeli jednostką jest np. propozycja (zob. rozdz. 2.1.1.1.), to można przypuszczać, że często nie jest możliwe uniknięcie dosłownego kopiowania elementów wyrażających propozycję. Jednakże można wnioskować, iż skopiowanie kilkunastu słownych reprezentacji propozycji, które tworzą całe zdanie, w identycznej formie i kolejności, w jakiej zapisano je w tekście źródłowym, nie będzie czynnością pożądaną zwłaszcza w świetle stwierdzenia, iż streszczenie powinno być ujęte własnymi słowami autora streszczenia. Zachodzi także duże prawdopodobieństwo, że na szeregu propozycji, tworzących np. zdanie złożone, można już przeprowadzić jedną z operacji streszczania (rozdz. 2.1.4). Z drugiej strony należy pamiętać, że teksty informacyjne często są tekstami o silnie zagęszczonych treściach. Taki typ tekstu często „nie poddaje się łatwo streszczeniu”, czego skutkiem jest wysoki wskaźnik dosłownie przepisanych fragmentów tekstu w jego streszczeniu (Sherrard, 1986).

Należy także dodać, że w teorii dotyczącej streszczania tekstu istnieją reguły, bądź techniki streszczania, które uwzględniają dosłowne kopiowanie fragmentów tekstu, a dokładniej poszczególnych zdań. W teorii Winogarda (1984: 408) pierwszą regułą wyznaczającą podstawy streszczania jest reguła reprodukcji (*reproductions*), która określa przypadki przepisywania zdań z tekstów źródłowych w formie dosłownej lub poprzez parafrazowanie. Ponadto Brown i Day (1983a: 2) formułują strategię

streszczania opartą na selekcji, czyli identyfikacji *topic sentence* w tekście źródłowym. Jako że autorki nie wprowadzają żadnych obostrzeń dotyczących tej strategii, można wnioskować, iż zdanie pełniące funkcję *topic sentence* może zostać przepisane dosłownie lub sparafrazowane. Podobne podejście stosuje Rinehart (1986: 428), który jako podstawową operację tworzenia streszczeń proponuje „identyfikację/selekcję głównych treści”.

Kopiowanie *topic sentence* nie może być interpretowane bezkrytycznie. Prawdopodobna jest sytuacja, iż *topic sentence* zawiera propozycje, które w ewidentny sposób poddają się jednej z operacji streszczania. W takim wypadku wydaje się pożądanym skrócenie *topic sentence*, zwłaszcza że główną cechą streszczenia jest jego zwięzłość.

Dla porównania i uzupełnienia problemu dosłowności można w tym kontekście przytoczyć teorię streszczeń dokumentacyjnych. W tej dziedzinie kwestia ta wydaje się być uregulowana w sposób jednoznaczny: bezpośrednie kopiowanie fragmentów treści oryginału jest dopuszczalne. Jest to o tyle zrozumiałe, że tworzenie streszczeń dokumentacyjnych nie ma charakteru dydaktycznego, lecz informacyjny. Streszczenia te tworzone są bowiem przez profesjonalistów lub programy komputerowe.

Przykładowo, według Grabowskiej (1979: 26), jednostki znaczeniowe, które mogą wchodzić w skład streszczeń to:

- a) zdania zaczerpnięte z tekstu oryginalnego,
- b) zdania będące parafrazą zdania lub zdań z tekstu oryginalnego,
- c) zdania zaczerpnięte z tekstu oryginalnego, lecz przetłumaczone na inny język niż język tekstu oryginalnego,
- d) zdania będące parafrazą zdania lub zdań z tekstu oryginalnego, przetłumaczone następnie na inny język niż język tekstu oryginalnego,
- e) zdania zawierające informacje dodatkowe mówiące o treści lub formie tekstu oryginalnego, a więc zdania mówiące o tekście oryginalnym.

Jak wynika z powyższej prezentacji, nie tylko całe fragmenty tekstu źródłowego mogą wchodzić w skład streszczenia, lecz także dopuszczalne są komentarze odautorskie.

Ponadto w tym kontekście warto wspomnieć bardzo szczególną formę streszczenia dokumentacyjnego, pochodzącego z taksonomii Ratteraya (1985), którą jest *abridging digest*, składające się wyłącznie z fragmentów tekstu źródłowego. W celu utworzenia *abridging digest* najważniejsze fragmenty tekstu są wycinane z oryginału

i łączone w spójną całość, w efekcie czego otrzymujemy skróconą wersję tekstu wyjściowego, pozbawioną wszelkich komentarzy osoby streszczającej.

1.3.2.4. Elementy pozatekstowe i metatekstowe

Kwestia elementów pozatekstowych i metatekstowych w literaturze przedmiotu najczęściej poruszana jest w kontekście wprowadzania do streszczenia przez osobę streszczającą osobistych spostrzeżeń, tzw. komentarzy odautorskich. Mimo że takie uwagi często bardzo ściśle związane są z tematem kondensowanego tekstu, nie stanowią one treści tekstu źródłowego. Dlatego też literatura dotycząca streszczania w kontekście metodycznym (Arnaudet i Barret, 1984; Johns, 1988; Johns i Mayes, 1990) traktuje dodawanie komentarzy odautorskich do streszczeń jako błąd. Johns i Mayes (1990: 271) utworzyły nawet taksonomię komentarzy odautorskich, które należy kwalifikować jako błędy w streszczaniu tekstów. Autorki wskazują jako błędne m.in. następujące komentarze osobiste:

- uwagi dotyczące samego tekstu (np. „*Wydaje mi się, że tekst dotyczy kłopotów, których źródłem jest przemysł*”),
- osobiste opinie („*Woda, niestety, ogrzewa się do 140 stopni ...*”),
- wnioski związane z tekstem i dotyczące autora tekstu lub czytelnika („*...lecz możemy zapobiegać lub spowolnić proces zanieczyszczania poprzez kontrolowanie temperatury wody ...*”).

Grabowska (2001¹³: 30) także wyklucza możliwość wprowadzenia komentarzy odautorskich, podkreślając, że „streszczenie wiernie i bezstronnie odtwarza myśli autora. Streszczający nie może uzupełniać go własnymi opiniami dotyczącymi argumentacji autora lub opisywanych wydarzeń”.

Interpretując pojęcie streszczenia w teoretyczny sposób należy jeszcze raz zwrócić uwagę na definicję Wojtasiewicza (1977), który zestawiając cechy konstytutywne streszczenia, wyklucza obecność jakichkolwiek treści spoza tekstu

¹³ Autorka publikacji z 2001 roku to Monika Grabowska, która wyklucza możliwość wprowadzania do streszczenia jakichkolwiek komentarzy. Odmienne zdania jest Marta Grabowska, autorka monografii z 1979 roku, cytowanej np. na 27 stronie, która dopuszcza wprowadzanie komentarzy odautorskich.

wyjściowego: „zbiór konsekwencji tekstu t_i zawarty jest w zbiorze konsekwencji tekstu t_i ”. Można wysunąć wniosek, iż według Wojtasiewicza streszczenie zawierające dodatkowe informacje nie będzie już streszczeniem.

Odmienne zdania jest Marciszewski (1970), który w swojej taksonomii streszczeń wyodrębnia specjalny rodzaj streszczenia z komentarzem: „streszczenie komentujące”. Ten typ streszczenia może zostać poszerzony o elementy metajęzykowe, mowę zależną lub inne wyrażenia pochodzące od autora.

Stanowisko Marciszewskiego jest zgodne z tendencjami panującymi w podziałach streszczeń dokumentacyjnych. Ratteray (1985) za cechę konstytutywną recenzji, która według autora jest odmianą streszczenia, wyznacza jej subiektywność uzyskaną poprzez bezpośrednie wyrażenie opinii na temat danego dzieła przez osobę streszczającą.

Wprowadzanie elementów metatekstowych do streszczenia jest dopuszczalne także według Grabowskiej (1979: 26). Autorka jako jednostkę znaczeniową, która może wchodzić w skład streszczenia, wymienia m.in. „zдания zawierające informacje dodatkowe mówiące o treści lub formie tekstu oryginalnego, a więc zdania mówiące o tekście oryginalnym”. Grabowska wyodrębniła także „streszczenie zalecające”, mające na celu popularyzację danego dzieła poprzez wprowadzenie przez autora streszczenia odpowiednich komentarzy.

Elementy pozatekstowe to nie tylko komentarze odautorskie. Gajda (1982), charakteryzując streszczenie jako tekst naukowy, wskazuje na brak w tym gatunku rozcłonkowania pionowego. Rozcłonkowanie pionowe to, według Gajdy (1982: 155), tekst poboczny, do którego należą dygresje¹⁴, uwagi¹⁵, ekskursy¹⁶, cytacje, przypisy, odsyłacze bibliograficzne i materiał ilustracyjny też. Środkami najczęściej stosowanymi do wydzielania tekstu pobocznego są: inny typ lub czcionka pisma, nawiasy lub przypisy dolne bądź końcowe. Jeżeli cechą konstytutywną streszczenia jest brak rozcłonkowania pionowego, automatycznie należy wykluczyć możliwość

¹⁴ „Dygresja” według Gajdy (1982: 155) charakteryzuje się subiektywnością i często, poprzez związki asocjacyjne z tekstem podstawowym, zlewa się z nim. Ponadto, dygresji nie wyróżnia się graficznie z tekstu podstawowego.

¹⁵ „Uwaga” wyraźnie wyróżnia się od tekstu podstawowego, np. krótka uwaga mieści się w nawiasach lub odróżniona jest myślnikami. Może też znaleźć się w przypisie (Gajda 1982: 155).

¹⁶ „Ekskurs” albo wyróżnia się pismem, albo wprowadza się poprzez incipit: „zauważmy”, „zatrzymajmy się” (Gajda 1982: 155).

wprowadzania jakichkolwiek dodatków do tekstu podstawowego (streszczenia), nawet treści ujętych w nawias lub informacji umieszczanych pod kreską na dole strony.

1.3.3. Dystans do tekstu źródłowego

Grabowska (2001: 30) jako jedyna podejmuje kwestię dystansu streszczenia do tekstu źródłowego akcentując, iż między tymi dwoma tekstami nie może istnieć żaden dystans. Dlatego też, zdaniem autorki, nie wolno w streszczeniu umieszczać, przykładowo, następujących zwrotów: „...autor pisze, że...”, „...autor postuluje, aby...”, itp.

Ponadto streszczenie zachowuje czas gramatyczny oryginału oraz osobę gramatyczną. Grabowska (2001) podkreśla, że nawet w sytuacji, gdy tekst pisany jest w pierwszej osobie, jego streszczenie także ma być w pierwszej osobie, co według autorki „może wydać się szokujące”. Odmienne zdania jest w tej kwestii Iatsko (2001), który zaleca zmianę pierwszej osoby na np. zdanie bezosobowe, w sytuacji, gdy argumenty przedstawione przez autora tekstu wyjściowego sprawiłyby wrażenie wprowadzanych przez autora streszczenia, np. zdanie „Wspomnę jeszcze jedną zaletę...” powinno w streszczeniu zostać wyrażone w formie: „Jeszcze jedną zaletą jest ...”. Jest to spostrzeżenie bardzo istotne, ponieważ uczula na szczególnie ważny ze względu na wierność streszczenia.

Nie ulega wątpliwości, że zagadnienie dystansu jest bezpośrednio związane z problemem komentarzy odautorskich i elementów metatekstowych i mogłoby zostać omówione łącznie z nim. Jednakże dotyczy ono bardzo ważnych aspektów tworzenia streszczeń (zachowanie czasu i osoby gramatycznej¹⁷) i dlatego też zostało zakwalifikowane przez autorkę niniejszej dysertacji jako osobna cecha konstytutywna streszczenia.

¹⁷ Pytanie związane z osobą i czasem w streszczeniu było jednym z pytań najczęściej zadawanych przez studentów podczas kursu prowadzonego w ramach eksperymentu badawczego przez autorkę dysertacji.

1.4. Definicja streszczenia przyjęta dla celów przeprowadzonego eksperymentu

Analiza powyżej przedstawionych cech konstytutywnych streszczeń pozwoliła autorce niniejszej dysertacji na utworzenie definicji streszczenia, która to, uzupełniona praktycznymi przykładami, została zaprezentowana studentom podczas eksperymentu badawczego stanowiącego część empiryczną tej rozprawy. Definicja ta została sformułowana w następujący sposób:

Streszczenie tekstu to inaczej jego skondensowana, wierna wersja, zawierająca najważniejsze informacje z tekstu źródłowego. Streszczenie jest:

- **krótkie** - nie jest możliwe ustalenie uniwersalnej długości dla streszczenia; może to być zarówno $1/3$ ¹⁸ długości tekstu źródłowego, jak i $1/10$ bądź $1/20$ oryginału; zdaniem Trzęsickiego (1986), najkrótsze streszczenie może składać się nawet z jednego zdania; streszczeniem tekstu jest także jego tytuł,
- wysoce **selektywne** - zawiera wyłącznie najważniejsze informacje z tekstu wyjściowego, nie zawiera szczegółów, przykładów lub opisów; kryterium oszacowania ważności treści, które mają zostać przeniesione do streszczenia, jest wypadkową hierarchii ważności treści ustalonej przez autora tekstu i hierarchii ważności treści ustalonej przez autora streszczenia,
- **wierne**, co oznacza, że zachowuje ono ton tekstu źródłowego, chronologię zdarzeń (jeżeli jest to istotne dla struktury tekstu źródłowego, np. teksty narracyjne), czas i osobę gramatyczną i nie zawiera informacji, które nie zostały ujęte w tekście wyjściowym,
- **obiektywne**, i dlatego nie zawiera komentarzy pochodzących od autora streszczenia,
- **pisane własnymi słowami** – streszczenie nie powinno zawierać dosłownie kopiowanych fragmentów tekstu źródłowego, lecz opierać się na wyrażaniu treści źródłowego własnymi słowami.

¹⁸ $1/3$ długości tekstu źródłowego to najdłuższe streszczenie, które zaproponowano do napisania w literaturze przedmiotu (d'Angelo, 1883, Taylor, 1984).

1.5. Czynniki wpływające na jakość streszczeń

W ostatnim podrozdziale dotyczącym specyfikacji streszczenia zostaną przedstawione czynniki wpływające na kształt streszczeń i determinujące ich jakość. Będą to elementy związane z charakterem tekstu źródłowego i parametrami tworzonego streszczenia. Inne, równie ważne czynniki, takie jak cechy indywidualne osoby streszczającej, jej wiek, wiedza i doświadczenie, zostaną jedynie wymienione, ponieważ zostały omówione w bardziej sprecyzowany sposób w dalszych rozdziałach tej pracy.

Na kształt streszczeń mają wpływ:

1. Forma tekstu źródłowego.

- Badania wykazały (Hidi i Andersen, 1986), że istnieje wysoka zależność między **długością oryginału** a jego streszczeniem: im dłuższy tekst wyjściowy, tym trudniej go streścić, więc tym większe prawdopodobieństwo, że jakość streszczenia obniży się.
- **Gatunek tekstu** wyjściowego także wpływa na jakość streszczeń. Teksty informacyjne o wysokiej kondensacji treści są bardzo trudnym materiałem do streszczania (Sherrard, 1989). Natomiast streszczanie tekstów narracyjnych nie stanowi już tak wymagającego zadania, nawet w przypadku dzieci. W tym typie tekstów łatwiej jest wyodrębnić główne informacje ze względu na linearną strukturę narracji i przyczynowo-skutkowy ciąg zdarzeń.
- Następnym czynnikiem mającym wpływ na streszczenie jest **złożoność tekstu** (*text complexity*). Hidi i Anderson (1986) zaliczają do niej m.in. obecność rzadko stosowanego słownictwa, rozbudowaną strukturę zdaniową, niewłaściwą lub niejasną organizację tekstu. Long i Harding-Esch (1978) złożoność tekstu określają jako „trudność psychologiczną”. Teksty, w których akapity nie posiadają *topic sentence* są o wiele trudniejsze do streszczenia niż te, w których główne tezy zostały bezpośrednio przedstawione na początku akapitu. Warto tutaj wspomnieć o dość zaskakującym odkryciu związanym z badaniami

Wood i in. (1995)¹⁹, które wykazały, że ilość szczegółów w tekście źródłowym nie wpływa na jakość tworzonych streszczeń.

- Kolejnym aspektem, który należy wziąć pod uwagę, jest **tematyka tekstu** wyjściowego. Jeżeli jest ona nieznana dla osoby streszczającej, zidentyfikowanie ważnych treści oraz ustalenie właściwych relacji między informacjami w tekście będzie trudne. Ponadto w przypadku *topic sentence*, które nie jest eksplicytnie przedstawione, brak wiedzy z danej dziedziny utrudni jego konstrukcję. Problem ten wynika z konieczności uzupełniania luk informacyjnych podczas rozumienia tekstu, do czego konieczna jest wiedza związana z określonym tematem.

2. Typ tworzonego streszczenia.

- W tym kontekście należy jeszcze raz przywołać podział **streszczeń** proponowany przez Hidi i Andersen (1986) na te, które są tworzone **dla własnych potrzeb** (*writer-based summary*) i **dla innych osób** (*reader-based summary*). W streszczeniu pisanym „dla siebie” z pewnością dbałość o formę wypowiedzi, tj. gramatykę, rozbudowane słownictwo i unikanie dosłownego kopiowania zdań z tekstu wyjściowego będzie mniejsza. W przypadku tworzenia streszczenia dla innych osób konieczne będzie zadbanie o powyższe aspekty. Ponadto należy zwrócić uwagę na spójność tekstu oraz zastosować tzw. strategię wyszlifowania (*polishing strategy*), która odróżni wersję roboczą streszczenia od przygotowanego do zewnętrznej weryfikacji produktu (Winogard, 1984; Hare i Borchardt, 1984; Hidi i Anderson, 1986).
- **Długość tworzonego streszczenia.** Badania prowadzone przez Brown i Day (1983a) wykazały, że im bardziej rygorystyczne są wymagania związane z długością streszczenia, tym więcej kognitywnych operacji zostaje przeprowadzonych podczas pisania. W przypadku, kiedy streszczenie ma stanowić przykładowo 1/10 długości tekstu źródłowego, należy zastosować więcej operacji związanych z redukcją treści poprzez selekcję zbędnych informacji, kondensację czy tworzenie *topic sentence*

¹⁹ Autorzy badań poprosili dwie grupy studentów o streszczenie dwóch rodzajów tekstu. Jeden tekst składał się z 1200 słów, a drugi był jego skondensowaną wersją wynoszącą 600 słów. Jako że drugi tekst był już swojego rodzaju streszczeniem, autorzy badań założyli, że będzie on stanowił łatwiejszy materiał do streszczania. Badania wykazały jednak, że w przypadku obu tekstów studenci stosowali bardzo zbliżone strategie i że streszczenia tych tekstów stanowiły taką samą trudność dla obu grup.

niż w przypadku streszczenia stanowiącego np. 1/4 długości tekstu wyjściowego. Bardzo duże ograniczenie długości streszczenia może mieć mobilizujący i stymulujący efekt na osoby streszczające. Jeżeli zachodzi konieczność znacznej redukcji treści, studenci zostają „zmuszeni” do przeprowadzenia większej ilości operacji polegających na uogólnianiu treści oraz łączeniu treści pochodzących z różnych akapitów. Ponadto znaczne ograniczenie długości streszczeń przyczynia się do częstszego tworzenia *topic sentence*, które jest przykładem przetwarzania treści na bardzo wysokim poziomie. Badania Brown i Day (1983a) pokazały także, że małe limity słów zmuszają studentów do głębszego kognitywnego przetwarzania treści, co w konsekwencji pozytywnie wpływa na jakość streszczeń.

3. Cechy indywidualne, takie jak:

- **wiek** (zob. rozdz. 4.1 - 4.4),
- **styl poznawczy**. Można przypuszczać, że osoby wykazujące się zależnością od pola (*field dependent*), które postrzegają rzeczywistość w sposób całościowy i wykazują się zdolnością holistycznego postrzegania np. czytanego materiału (Ellis, 1985; Arabski, 1997), mogą uzyskać lepsze wyniki w streszczaniu tekstów. Podobnie można przypuszczać, że uczeń, u którego obserwuje się wąską kategoryzację (*narrow categorisation*) polegającą na braku umiejętności generalizacji (Trawiński, 2005) oraz zbyt wąskiej analizie np. nowego materiału w języku obcym (Arabski, 1997), której efektem jest formułowanie nadmiernej liczby reguł językowych, może mieć problem z generalizacją treści podczas streszczania. Należy jednak podkreślić, iż są to jedynie przypuszczenia i nigdy nie zbadano korelacji między wyżej wymienionymi stylami poznawczymi a umiejętnością tworzenia streszczeń.
- **doświadczenie** dotyczące pisania i czytania tekstów (zob. rozdz. 4.4),
- **wiedza** na temat tego, czym jest streszczanie i jak należy streszczać teksty (Winogard, 1984).

2. Proces streszczania tekstów

2.1. Rozumienie i streszczanie tekstu według Kintscha i van Dijka

Streszczanie tekstu jest zadaniem, które łączy dwie różne sprawności językowe: czytanie i pisanie. Czytanie bezpośrednio powiązane jest z rozumieniem tekstu, które z kolei jest priorytetowym warunkiem utworzenia streszczenia. Bez zrozumienia tekstu źródłowego nie powstanie streszczenie, a błędy w rozumieniu tekstu będą błędami w streszczeniu.

Należy także zaznaczyć, że samo zrozumienie tekstu nie gwarantuje utworzenia poprawnego streszczenia. Badania wykazały (np. Brown, Day, 1983a; Hidi, Anderson, 1986; Wood i in., 1995), że do tworzenia streszczeń potrzebne są specjalne strategiczne umiejętności właściwe wyłącznie tej operacji. Nie można z całą pewnością przewidzieć jakości streszczeń na podstawie wyników rozumienia tekstu. Nawet stuprocentowe zrozumienie tekstu nie daje gwarancji wykonania poprawnego streszczenia.

Jednakże zrozumienie tekstu jest pierwszym etapem tworzenia streszczenia tekstu. Wysoki stopień współzależności między tymi dwoma procesami został poddany analizie przez Kintscha i van Dijka (1978) i wykorzystany do utworzenia psycholingwistycznego modelu rozumienia dyskursu. Model ten wyjaśnia i opisuje także proces streszczania, skupiając się na operacjach kognitywnych składających się na ów proces.

Koncepcja Kintscha i van Dijka jest w dziedzinie nauki poświęconej streszczaniu teorią podstawową. Tę pierwszoplanową rolę w badaniach można uzasadnić m.in. następującymi argumentami:

- Cumming i in. (1990) twierdzą, że jest to jedna z pierwszych teorii streszczania, która w jasny i klarowny sposób opisuje proces streszczania oraz jego elementy.
- Wielu badaczy wykorzystało ją jako podstawę do opracowania instruktażu, jak nauczać pisania streszczeń (np. Friend, 2001; King, 2001).
- Model zawiera próbę sprecyzowania jednostki znaczeniowej, propozycji, za pomocą której można podzielić streszczenia i tekst źródłowy pod względem semantycznym, co pozwoliło na zbadanie operacji zachodzących podczas streszczania.

- Makroreguły są wykorzystywane do przygotowania projektów pozwalających na ocenę jakości streszczeń służąc m.in. jako podstawa kryterium pomiaru jakości streszczeń (Brown i Day, 1983a,b).
- Model proponuje wyjaśnienie, w jaki sposób i dlaczego podczas streszczania treści są dobrze zapamiętywane, długo przechowywane w pamięci i po długim czasie, jaki upłynął po streszczeniu tekstu, łatwo przypominane.
- Teoria została wykorzystana do konstrukcji badań w innych dziedzinach, np. w tłumaczeniu symultanicznym lub konsekutywnym²⁰ (np. Niske, 1999).

2.1.1. Budowa tekstu

2.1.1.1. Propozycje

Dakowska (2001: 105) w rozdziale pt. „Jak sobie wyobrażamy przebieg procesu czytania w języku ojczystym i obcym” pisze, że „proces rozumienia dyskursu polega na transformacji mowy (reprezentacji fonemicznej) lub druku (reprezentacji grafemicznej) w reprezentację mentalną tego, co odbiorca uważa za intencję nadawcy”. Innymi słowy, podczas czytania tekstu lub rozumienia ze słuchu w umyśle tworzona jest reprezentacja dyskursu, będąca jego semantyczną strukturą.

Pierwszym etapem rozumienia tekstu jest organizowanie propozycji (*propositions*) w bazę tekstową²¹ (tłum. według Dakowskiej, 2001, z ang. *text base*). Baza tekstowa to inaczej znaczenie tekstu, które konstruuje czytelnik, badając i analizując wszystkie informacje z tekstu. Baza tekstowa pozbawiona jest formy. Jest to zjawisko abstrakcyjne, składające się z samych „konceptów” lub sądów. Znaczenie podstawy tekstu jest tożsamo serią propozycji o określonej strukturze.

²⁰ Badania wykonane na potrzeby pracy magisterskiej napisanej przez autorkę tej rozprawy wykazały, że „zaawansowani” tłumacze symultaniczni tłumaczą lepiej od początkujących, ponieważ stosują inne strategie podczas przekładu. I tak, skracając wnioski badawcze z pracy magisterskiej, wysoka jakość streszczeń symultanicznych została zachowana przez doświadczonych tłumaczy dzięki częstemu stosowaniu strategii generalizacji i konstrukcji (strategie pozwalające na zdystansowanie się od formy tekstu źródłowego). Tłumacze początkowi podczas przekładu opierali się w większości na strategii usunięcia, co było przyczyną słabej jakości tłumaczeń, objawiającej się dużymi stratami treści, przerywanymi i nie kończonymi zdaniami oraz nienadążaniem za tempem tekstu źródłowego.

²¹ Termin ten w literaturze polskiej funkcjonuje także jako „podstawa tekstowa” (Kurcz, 1987).

Czym jest więc propozycja? Propozycja przedstawia lub zawiera pewien koncept, pewne „znaczenie”. Dlatego właśnie propozycję określa się także jako jednostkę pojęciową (*conceptual unit*) lub znaczeniową (*meaningful unit*). Dakowska przedstawia propozycję jako jednostkę myślową lub znaczenie propozycyjne. Propozycja ma charakter abstrakcyjny i nie posiada formy. Zbudowana jest z **predykatu** (*predicate*) (w języku angielskim określany także jako *relational concept*) i jednego lub więcej **argumentów**. Predykaty opisują właściwości lub relacje (stąd angielska nazwa *relational*), a argumenty odnoszą się do rzeczy lub osób.

Zdanie „*A series of violent, bloody encounters between Police and Black Panther Party members punctuated the early summer days of 1969*” składa się według Kintscha i van Dijka (1978: 377) z siedmiu propozycji:

1. (SERIES, ENCOUNTER)
2. (VIOLENT, ENCOUNTER)
3. (BLOODY, ENCOUNTER)
4. (BETWEEN, ENCOUNTER, POLICE, BLACK, PANTHER)
5. (TIME: IN, ENCOUNTER, SUMMER)
6. (EARLY, SUMMER)
7. (TIME: IN, SUMMER, 1969).

Propozycje przedstawione są zgodnie z kolejnością, w jakiej występują w zdaniu oryginalnym. Odzwierciedla to proces analizy propozycji podczas rozumienia tekstu, który ma kierunek czytania tekstu, od lewej do prawej (Kintsch i van Dijk, 1978; van Dijk 1979). W każdej propozycji jako pierwszy został zapisany predykat, a następnie argument lub argumenty.

Zdanie „Piotr zawołał Pawła” składa się z jednej propozycji, w skład której wchodzi jeden predykat „zawołał” i dwa argumenty „Piotr” i „Paweł”. Według powyższego schematu tę propozycję można zapisać za pomocą następującego wzoru:

(ZAWOŁAŁ: PIOTR, PAWŁA)

Natomiast zdanie „*Jane Eyre is a good book*” składa się z dwóch propozycji:

(IS A: JANE EYRE, BOOK)
(GOOD:BOOK).

Zanim zostaną przedstawione dalsze etapy rozumienia dyskursu, kilka uwag należy poświęcić tłumaczeniu kluczowego dla teorii procesu streszczania terminu *propositions*. Kurcz (1987) tłumaczy *propositions* jako sądy, Dakowska (2001: 201) natomiast stosuje wymiennie „sądy” i „propozycje”. Autorka tej pracy decyduje się na kalkę z języka angielskiego i zastosowanie terminu „propozycje”, aby ujednolicić terminologię i uniknąć niejasności. Przykładowo, jak wspomniano powyżej, w literaturze polskiej termin *propositions* funkcjonuje jako sądy, ale już *propositional meaning* tłumaczone jest przez Dakowską (2001) za pomocą kalki jako „znaczenie propozycyjne”, a nie np. „znaczenie sądu”. Natomiast termin *propositional strategy* (strategie związane z tworzeniem i szukaniem relacji między propozycjami) tłumaczony jest przez Kurcz jako „strategia ideacyjna”, a nie „strategia propozycyjna”, która, jak można przypuszczać, w kontekście omawiania teorii propozycji byłaby jaśniejsza i ujednoliciłaby terminologię. Dlatego też w tej rozprawie wszystkie angielskie terminy zawierające słowo *proposition* będą tłumaczone na język polski jako propozycje, propozycyjny, na poziomie propozycji, itp.

2.1.1.2. Mikrostruktura dyskursu

Mikrostruktura (*microstructure*) i makrostruktura (*macrostructure*) to dwa kluczowe terminy modelu Kintscha i Van Dijka (1978), reprezentujące podział semantycznej struktury tekstu na dwa poziomy: poziom podstawowy – mikrostrukturę, z której derywowana jest makrostruktura, czyli poziom przedstawiający ogólne i globalne znaczenie dyskursu.

Mikrostruktura rozpatrywana jest jako podstawowy poziom i powierzchniowa struktura tekstu (*surface structure*). Składają się na nią wszystkie propozycje w tekście i związki zachodzące między nimi. Propozycje należące do tego poziomu tekstu określane są jako **mikropropozycje**. Należy zaznaczyć, iż mikropropozycje to nie chaotyczny zbiór, lecz spójne, znaczeniowo powiązane ze sobą struktury. Tworzenie mikrostruktury to fundamentalny proces rozumienia tekstu opierający się na automatycznym formowaniu propozycji ze słów i ustalaniu związków semantycznych między propozycjami (van Dijk i Kintsch, 1983).

Niektóre semantyczne związki między mikropropozycjami są bezpośrednio widoczne w strukturze tekstu. Spójność między nimi może zostać eksplicytnie zaznaczona przez autora tekstu poprzez różnego typu konektywy, np. spójniki, przymki, czy konstrukcje więzi (np. „...wynika stąd, że...”). Ponadto więzi między mikropropozycjami, a dokładniej relacje związane z hierarchią ważności mogą zostać zaznaczone poprzez powtórzenia tego samego elementu leksykalnego, co może sugerować, że dana mikropropozycja jest ważniejsza od innych.

Nie wszystkie związki między mikropropozycjami są widoczne na powierzchni tekstu. W takiej sytuacji nie zaznaczone eksplicytnie relacje między mikropropozycjami ustalane są podczas rozumienia na podstawie ogólnej wiedzy czytelnika lub wiedzy uzyskanej podczas czytania danego tekstu (Kintsch i van Dijk, 1978). Do tego procesu czytelnik bardzo często uruchamia tzw. schematy tekstowe. Przykładowo, schemat tekstowy recenzji filmu, będzie zawierał m.in. tytuł i nazwisko reżysera filmu, informacje związane z fabułą filmu, argumenty, dlaczego film warto obejrzeć i/albo argumenty, dlaczego film nie jest wart polecenia. Taki schemat, przechowywany w pamięci, ułatwia rozumienie tekstu i pozwala na ewentualne uzupełnienie brakujących wiadomości. Dakowska (2001) określa ten proces jako „wypełnianie luk w komunikacie” lub „budowanie pomostów w procesie rozumienia”. Operacja ta bardzo często wykonywana jest w sposób podświadomy.

Wszystkie zabiegi związane z poszukiwaniem, odkrywaniem i uzupełnianiem relacji między mikropropozycjami, a więc wszystkie operacje zmierzające do konstruowania znaczenia tekstu są operacjami mającymi na celu odkrycie sensu dyskursu. Efektem zrozumienia tekstu ma być według Glenberg i in. (1994 w: Dakowska 2001: 95) „budowanie uporządkowanej reprezentacji mentalnej, w której dostrzegamy kontakt, wzajemne oddziaływanie na siebie jej elementów składowych”. Czytając, automatycznie poszukujemy logicznej i semantycznej spójności w tekście, albowiem tylko informacje przez nas zrozumiane, czyli te, które dla nas „mają sens”, mają także szansę, abyśmy zapamiętali je na dłużej.

2.1.1.3. Makrostruktura dyskursu

W celu zaprezentowania, jak model rozumienia dyskursu funkcjonuje w teorii tworzenia streszczeń dalsza część teorii Kintscha i van Dijka zostanie przedstawiona z perspektywy procesu streszczania.

Streszczenie, jako produkt operacji streszczania, powinno odzwierciedlać **makrostrukturę** tekstu, ponieważ w przeciwieństwie do mikrostruktury, zawierającej wszystkie szczegóły występujące w tekście, makrostruktura, tak jak streszczenie, ma uchwycić sedno dyskursu i reprezentować najważniejsze informacje z tekstu. Sherrard (1989: 1) pisze, że makrostruktura jest mentalną reprezentacją tekstu, a streszczenie - jej bezpośrednim wyrazem. Makrostruktura ma charakter globalny i przedstawia dyskurs całościowo. Uchwycenie sedna znaczenia tekstu sprawia, iż makrostruktura powstaje na skutek redukcji treści tekstu źródłowego (van Dijk i Kintsch, 1983).

Makrostruktura składa się z **makropropozycji**. Są to jednostki znaczeniowe będące derywatami propozycji z mikropoziomu lub propozycjami, które niezmiennie pod względem semantycznym, zostały w całości przesunięte na makropoziom ze względu na swój globalny charakter. Proces przeobrażania się mikropropozycji w makropropozycje, czyli proces tworzenia makrostruktury na podstawie mikrostruktury odbywa się według **makroreguł** (*macrorules*) (zob. rozdz. 2.1.2.). Wszystkie makroreguły mają za zadanie skrócić tekst poprzez eliminację lub uogólnienie propozycji, które nie są relewantne lub są zbędne, oraz poprzez tworzenie nowych propozycji na drodze wnioskowania (van Dijk i Kintsch, 1983). Tworzenie makrostruktury jest procesem automatycznym, opierającym się na eliminacji, uogólnieniu bądź konstruowaniu treści.

Makrostruktura nie składa się z jednego poziomu, lecz z wielu, bardziej lub mniej ogólnych poziomów. Poniższy fragment:

„Cowboys had many important jobs to do. Cowboys had to protect the herd from cattle robbers. They had to brand cattle to show who owned them. They had to ride around the ranch to keep cattle from straying too far” (Williams 1984: 874).

można zatytułować „The jobs of cow boys”, gdzie makrostruktura będzie sugerować, że kowboje mają wiele prac, lub krócej i bardziej ogólnie, lecz wciąż poprawnie: „Cowboys” (Williams, 1984).

Globalny wymiar makrostruktury składa się z logicznie dobranych, bądź wyselekcjonowanych tytułów, nagłówków czy fragmentów zdań. Jest to spójna całość

i, tak jak mikrostruktura, zbudowana jest z sieci powiązanych ze sobą makropropozycji (Friend, 2000/01).

2.1.2. Kognitywne operacje zachodzące podczas tworzenia streszczeń

W modelu rozumienia tekstu Kintscha i van Dijka zostały wyodrębnione trzy rodzaje makrooperacji, które mają miejsce podczas rozumienia dyskursu. Makrooperacje są interpretowane także jako makroreguły, według których streszcza się teksty. Autorzy określają je jako operacje kognitywne związane z generowaniem globalnej interpretacji treści, w których *input* to informacja mikrostrukturalna, a *output* to informacja makrostrukturalna. Ich abstrakcyjna natura opiera się na relacji „semantycznej konsekwencji” (*semantic entailment*). Makrostruktura jest implikowana (eksplicytnie bądź implicytnie) przez mikrostrukturę, której jest derywatem, w ten sposób zachowując „znaczenie i prawdę” (Kintsch i van Dijk, 1978: 366).

Kintsch i van Dijk definiują to kluczowe dla teorii streszczania pojęcie w następujący sposób:

„Macrorules are semantic mapping rules: They relate proposition sequences with proposition sequences at a higher level, and thus derive the global meaning of an episode or a whole discourse from the local, sentential meaning of discourse” (Van Dijk & Kintsch 1983: 190).

Według powyższego stwierdzenia, makroreguły to inaczej reguły semantycznego odwzorowywania, pozwalające przenieść szeregi propozycji na wyższy poziom, czego skutkiem jest derywacja globalnego, ogólnego znaczenia danego epizodu lub całego dyskursu z lokalnego, generowanego na poziomie zdania, znaczenia dyskursu (bazy tekstowej).

Makroreguły mają właściwości organizujące i redukujące złożoną i obszerną informację propozycyjną tekstu. Dzięki nim istnieje możliwość zredukowania tysięcy propozycji do kilku o bardziej globalnym wymiarze. Van Dijk (1979) pisze, że makropropozycje reprezentują te same fakty, lecz na bardziej odległym lub abstrakcyjnym poziomie. Globalna interpretacja tekstu powstaje na skutek eliminacji pewnych treści, uogólnienia lub konstrukcji nowych treści (nowych makropropozycji) na podstawie informacji pochodzących z tekstu.

W rozważaniach dotyczących streszczeń makroreguły funkcjonują pod kilkoma nazwami. Pierwszy termin - „makrooperacje”, może być interpretowany jako skrót oznaczający operacje kognitywne zachodzące podczas procesu streszczania, mające na celu utworzenie makropoziomu dyskursu. Przyjmuje się także, że makroreguły to „strategie streszczania tekstu” lub „reguły streszczania”, ponieważ pozwalają one na generowanie ogólnego, globalnego znaczenia tekstu.

Kintsch i van Dijk (1978: 380) twierdzą, że podczas derywowania makrostruktury tekstu informacje, które nie zostają uogólnione, zostają usunięte, jeżeli nie są relewantne. Tak więc pierwszą makrooperacją, jaka zachodzi podczas rozumienia tekstu jest uogólnienie wszystkich możliwych mikropropozycji. Jest to ważna informacja, ponieważ kolejność prezentacji makropropozycji we wszystkich pracach na temat streszczania zawsze otwiera reguła eliminacji, co może mylnie sugerować, że makrooperacje występują w ściśle określonym, powiązanym ciągiem przyczynowo-skutkowym porządku. Pierwszym etapem generowania ogólnego znaczenia tekstu byłaby eliminacja, następnie uogólnienie, a jako ostatnia miałaby miejsce konstrukcja.

Jest to błędne założenie, ponieważ makrooperacje odbywają się automatycznie i raczej w tym samym czasie. Dlatego warto zaznaczyć, iż kolejność prezentacji makrooperacji w tej dysertacji jest powieleniem kolejności proponowanej przez autorów teorii i nie oznacza przyjęcia za pewnik, że makrooperacje odbywają się w określonej i ustalonej kolejności.

1. Eliminacja (*deletion*)

Eliminacja została zdefiniowana przez Kintscha i Van Dijka w następujący sposób:

„Given a sequence of propositions, delete each proposition that is not an interpretation condition (e.g. a presupposition) for another proposition in a sentence” (Van Dijk & Kintsch 1983: 190).

Według tej reguły, z szeregu propozycji można usunąć propozycje, które nie spełniają warunków pozwalających na bezpośrednie lub pośrednie wyjaśnienie bądź interpretację następnej propozycji. Innymi słowy, nieważne lub zbędne informacje są eliminowane.

Jeżeli mamy następujący ciąg propozycji (Niska, 1999):

(1) *A girl in a yellow dress passed by.*

1. *A girl passed by.*
2. *She was wearing a dress.*
3. *The dress was yellow.*

możemy usunąć propozycje 2. i 3., jeżeli nie są one konieczne do interpretacji następnych propozycji.

W poniższym przykładzie:

(2) *John is sick today. He will not be going to the meeting.*

propozycja *John is sick today* jest istotna w interpretacji następnej propozycji. Aczkolwiek, jeżeli temat związany z chorobą Johna nie byłby dalej w tekście kontynuowany, propozycja ta mogłaby zostać wyeliminowana (Niska, 1999).

Podczas analizy tej makrooperacji jako strategii streszczania pojawia się pewien problem - brak jasno określonych kryteriów, mogących posłużyć za wskazówkę, według której następuje eliminacja treści. Warto jeszcze raz przypomnieć dwa kryteria selekcji treści van Dijka (1979). Są to: wskazówki ważności informacji pochodzące od autora tekstu źródłowego (*textual relevance*) i osobiste preferencje autora streszczenia determinowane przez jego wiedzę, osobiste zainteresowania i preferencje (*contextual relevance*). Streszczenie wysokiej jakości będzie cechowało zachowanie między tymi kryteriami równowagi podczas selekcji treści (Winogard, 1984; van Dijk, 1979). Mimo że propozycja van Dijka udziela odpowiedzi na pytania związane z selekcją treści, co automatycznie oznacza także eliminację, nie można nie zauważyć, że wciąż są to informacje o charakterze ogólnym.

Na temat eliminacji stwierdzono ponadto (Brown i Day, 1983a), że podczas streszczania należy usuwać informacje nieważne i nieistotne (np. szczegóły) oraz elementy zbędne. Elementy zbędne to takie treści, które pojawiają się w tekście wyjściowym kilka razy, ponieważ są kluczowe dla znaczenia danego tekstu, a które przenosi się do streszczenia tylko raz, aby nie powtarzać już raz ujętych w streszczeniu informacji.

2. Uogólnienie (generalization)

Uogólnienie definiowane jest przez autorów teorii w następujący sposób:

„Given a sequence of propositions, substitute the sequence by a proposition that is entailed by each of the propositions of the sequence” (Van Dijk & Kintsch 1983: 190).

Według tej makroreguły każdy szereg propozycji może zostać zastąpiony przez bardziej ogólną propozycję będącą konsekwencją każdej propozycji z szeregu.

(3) Mary was drawing a picture. Sally was jumping rope and Daniel was building something with Lego blocks.

1. The children were playing.

Poszczególne predykaty i argumenty występujące w przykładzie (3) mogą zostać zastąpione bardziej ogólnymi określeniami, w taki sposób, że jedna makropropozycja „*the children were playing*” jest wystarczająca.

Uogólnienie jest podstawową operacją rozumienia i streszczania, która może mieć mniej rozbudowany format. Przykładowo, data „w 1969” może zostać uogólniona do „lat sześćdziesiątych”, a „ładna dziewczyna”, może zostać uogólniona do „jakaś dziewczyna”. Jeszcze jednym przykładem uogólnienia może być zastąpienie wyliczenia terminem nadrzędnym, na przykład zamiast „tulipan, konwalia i róża” w streszczeniu powinien pojawić się wyraz „kwiaty”.

3. Konstrukcja (*construction*)

Poniższa definicja:

“Given a sequence of propositions, replace it by a proposition that is entailed by the joint set of propositions of the sequence”

(Van Dijk & Kintsch 1983: 190).

stwierdza, że każdy szereg propozycji może zostać zastąpiony przez propozycję (makropropozycję), jeżeli propozycje denotują normalne warunki, komponenty lub konsekwencje makropropozycji, która je zastępuje. Konstrukcja pozwala na wprowadzenie informacji autorstwa osoby streszczającej, jednakże ma ona wynikać ze streszczanych propozycji i być bezpośrednio związana z tekstem. Nie może być to komentarz.

(4) John went to the station. He bought a ticket, started running when he saw what time it was and was forced to conclude, that his watch was wrong when he reached the platform.

1. John missed the train.

We fragmencie (4) nie ma propozycji bezpośrednio zawierających słowo „missed” i „train”. Jednakże na podstawie ogólnej wiedzy osoba streszczająca/czytająca tekst może wywnioskować makropropozycję 1., która bardzo zwięźle streszcza cały fragment (4). Konstrukcja to najbardziej „kreatywna” makroreguła, ponieważ opiera się na zasadzie wnioskowania. Na skutek konstrukcji powstaje nowa propozycja, która reprezentuje znaczenie danego fragmentu dyskursu, lecz nie jest bezpośrednio implikowana przez każdą propozycję tego fragmentu.

W kontekście streszczania często trudno regułę konstrukcji odróżnić od uogólnienia i jest to głównym źródłem problemów podczas oceniania streszczeń z zastosowaniem niezmodyfikowanego modelu Kintscha i van Dijka (Flottum, 1985). Prace autorów tej teorii podkreślają, że podstawowa różnica między uogólnieniem i konstrukcją polega na zasadzie „semantycznej konsekwencji”. Oznacza to, że w przypadku uogólnienia makropropozycja musi być konsekwencją każdej propozycji z danego fragmentu, np.:

(1) „Adam kupił piasek, cement, bale i drut”

może zostać uogólnione do:

(2) „Adam kupił materiały budowlane”

W zdaniu (2) materiały budowlane są konsekwencją (tutaj terminem nadrzędnym) każdego elementu z listy ze zdania (1).

Na podstawie zdania (1) można dokonać także konstrukcji nowej propozycji:

(3) „Adam rozpoczął budowę domu”

pod warunkiem, że propozycja (3) będzie implikowana przez tekst.

Jak można zauważyć, „Adam rozpoczął budowę domu” nie jest bezpośrednią konsekwencją każdej propozycji ze zdania wyjściowego (1), lecz została skonstruowana za pomocą makrooperacji konstrukcji z wykorzystaniem wiedzy ogólnej czytelnika i ma charakter bardziej globalny. Van Dijk (1979) opisuje konstrukcję jako operację, która pozwala utworzyć propozycję przedstawiającą znaczenie całego epizodu lub akapitu.

Po przeprowadzeniu uogólnienia lub konstrukcji propozycja staje się częścią makrostruktury i zmienia nazwę na makropropozycję. Propozycje, które zostały odrzucone i nie tworzą makrostruktury, będą zawsze tylko mikropropozycjami. Często się jednak zdarza, że niektóre propozycje są zarówno mikropropozycjami, jak i makropropozycjami (np. *topic sentence* danego akapitu). Van Dijk (1980) określił przeniesienie propozycji bez żadnych zmian z mikropoziomu do makropoziomu jako „makroregułę zero”.

Eliminacja, uogólnienie i konstrukcja to strategie, których opanowanie jest fundamentalnym warunkiem utworzenia poprawnego streszczenia. Jednak mimo iż zostały sprecyzowane zarówno przez ich autorów, jak i osoby kontynuujące badania nad procesem streszczania, np. Brown i Day (1983a), wciąż stanowią ogromne wyzwanie dla osób uczących się streszczać teksty. Dzieje się tak dlatego, że makroreguły wymagają głębokiej analizy i głębokiego przetworzenia treści, wysokiego stopnia wnioskowania oraz umiejętności identyfikacji treści ważnych i zbędnych, które są zadaniami bardzo trudnymi i których nie potrafią wykonać nawet osoby dorosłe. Przykładowo Garner i McCaleb (1985) odkryli w badaniach, że 50% studentów ma

problemy z tak, wydawałoby się, podstawową i oczywistą umiejętnością, jak identyfikacja w tekście ważnych treści. Literatura opisująca proces streszczania określa takie czynności jako „wysoce wymagające pod względem kognitywnym” (np. Taylor, 1984; Johns i Mayes, 1990; Nelson i in. 1992).

Ponadto, aby streścić poprawnie tekst, konieczna jest umiejętność efektywnego zastosowania wszystkich trzech makroreguł. I tak, na przykład, streszczenia utworzone jedynie w oparciu o strategię eliminacji przez większość ekspertów nie są uważane za streszczenia dobrej jakości (np. Kintsch, 1978; Brown i Day, 1983a; Friend, 2000/01). Pokazują one, że dana osoba nie jest w stanie sprostać czynnościom trudnym pod względem kognitywnym i metakognitywnym.

2.1.3. Mentalne przetwarzanie dyskursu

Ustalanie związków między propozycjami na mikropoziomie, lub inaczej tworzenie bazy tekstu podczas rozumienia tekstu nie może zostać wykonane na całym tekście w jednym momencie. Proces ten ograniczony jest przez wydolność pamięci krótkoterminowej, której pojemność waha się od 2 do 7 jednostek (Arabski, 1997). Dlatego też tekst analizowany jest w kawałkach (*chunks*) podczas kolejnych faz i na kilku poziomach. Kawałki to inaczej serie propozycji. Liczba propozycji, które mogą zostać razem przetworzone zależy od pojemności pamięci krótkoterminowej i od struktury tekstu.

Tekst przetwarzany jest w cyklach, a kluczową rolę pełni tu pamięć. Pamięć dzieli się m.in. na krótkotrwałą (*short-term memory*), i długotrwałą (*long-term memory*) (Kintsch i van Dijk, 1978). Do pamięci krótkotrwałej wpływają bodźce z różnych zmysłów i w niej są analizowane. W kontekście rozumienia tekstu należy sprecyzować, że w pamięci krótkotrwałej odbywa się analiza fonemów, morfemów i struktur syntaktycznych, którym przypisuje się znaczenie (*conceptual meaning*). Pamięć ta funkcjonuje także jako pamięć robocza, ponieważ tutaj odbywa się postrzeganie, rozumienie i myślenie (van Dijk, 1979).

Pamięć długoterminowa przechowuje informacje, które zostały przekazane z pamięci krótkotrwałej. Jej pojemność jest nieograniczona, nie oznacza to jednak, że wszystkie informacje, które zostaną do niej przekazane można sobie przypomnieć. Van

Dijk (1979) pisze, że większość informacji z pamięci długotrwałej nigdy nie zostanie przypominana.

Informacje przechowywane w pamięci długotrwałej to propozycje mające formę konceptów. Zapamiętywany jest ich sens, i relacje między nimi, lecz rzadko kiedy zapamiętywana jest struktura powierzchniowa konceptu. Dlatego często pamiętamy znaczenie, lecz nie pamiętamy, jaką formą słowną zostało ono wyrażone.

Część pamięci roboczej stanowi bufor pamięci krótkotrwałej o ograniczonej pojemności. Podczas przetwarzania grupy bądź łańcucha propozycji niektóre propozycje zostają wyselekcjonowane i trafiają do bufora. Tylko te propozycje, które znajdują się w buforze są „dostępne” dla kolejnej „przychodzącej” grupy propozycji, aby możliwe było odnalezienie relacji między nimi. Jeżeli zostanie odnaleziony związek między nową grupą propozycji a propozycjami w buforze, *input* zostaje zaakceptowany jako koherentny. Jeżeli związek nie zostanie dostrzeżony, rozpoczyna się przeszukiwanie wszystkich propozycji przechowywanych w pamięci długoterminowej, w celu ustalenia poszukiwanych relacji. Po ustaleniu związku między „nowymi” propozycjami a propozycjami z bufora, informacje przekazywane są do pamięci długotrwałej, aby zwolnić miejsce w pamięci krótkotrwałej dla nowego łańcucha propozycji. O ile jest to możliwe, informacje z pamięci długotrwałej mogą być w każdym momencie przywołane dla ustalenia związku między nowym zestawem propozycji, a tym, co do tej pory przeczytaliśmy w danym tekście. Proces ten można nazwać lokalną interpretacją dyskursu.

Globalna interpretacja tekstu ma także miejsce w pamięci krótkotrwałej. Proces ten polega na tym, że informacje zostają poddane makrooperacjom. Treści z tekstu, reprezentowane przez propozycje, są eliminowane i uogólnianie po to, by osoba czytająca mogła skonstruować propozycje wyrażające, o czym mówi dany akapit, epizod czy cały tekst. Takie makropropozycje, jako że zawierają już przetworzone treści, przechowywane są w pamięci długotrwałej. Jednak bardzo często powracają do bufora pamięci krótkotrwałej lub są w nim stale przechowywane podczas rozumienia tekstu, ponieważ świadomość, o czym mówi dany tekst, czy inaczej „globalna interpretacja tekstu” jest niejednokrotnie konieczna do ustalenia relacji między mikropropozycjami.

Na koniec prezentacji modelu Kintscha i van Dijka należy dodać, że model ten był w przeszłości i jest nadal przedmiotem krytyki. Jednym z zarzutów, które warto przytoczyć w kontekście streszczania, jest problem identyfikacji propozycji. Sherrard

(1986 za Crothers, 1979) pisze, że możliwość podzielenia tekstu na propozycje w sposób obiektywny i rzetelny jest wysoce wątpliwa.

Należy także rozważyć kwestię praktyczności. Podzielenie tekstu na propozycje jest zadaniem zarówno czasochłonnym, jak i skomplikowanym (zob. załącznik 1). Dla przykładu, podzielenie jednego krótkiego akapitu na propozycje (sposób przedstawiony w rozdz. 2.1.1.1.) jest zadaniem trudnym. Mogą pojawić się problemy z identyfikacją poszczególnych propozycji. Ponadto, zaplanowanie i antycypacja, jakie makrooperacje mogą zostać przeprowadzone na tych propozycjach bywają bardzo skomplikowane, wymagają wielu szkiców i, prawdopodobnie, ze względu na płynne granice propozycji, bardzo trudno w wyniku tych działań uzyskać obiektywność²².

Oprócz tego, jak już wcześniej zostało zaznaczone, w praktyce mogą się pojawić trudności z identyfikacją poszczególnych makrooperacji przeprowadzonych na propozycjach. Odróżnienie konstrukcji od uogólnienia zostało określone przez Flottum (1985) jako poważny problem w ocenianiu streszczeń. Ponadto następujący przykład uogólnienia podany przez autorów teorii:

ładna dziewczyna → *jakaś dziewczyna*

jest zarówno uogólnieniem, jak i opuszczeniem (opuszczany jest przymiotnik ładna, który prawdopodobnie został uznany za szczegół bądź informację marginalną). Sami autorzy podkreślają fakt, że operacja uogólnienia jest bezpośrednio związana z eliminacją, jednak nie rozwiązuje to problemu zakwalifikowania danej operacji do jednej z grup makroreguł. Stanowi to poważny problem w analizie i ocenie streszczeń z wykorzystaniem niezmodyfikowanego modelu rozumienia i streszczania tekstów Kintscha i van Dijka.

Dlatego też badacze, którzy podjęli się oceny streszczeń uciekają się do dwóch sposobów rozwiązania tego problemu. Tekst wyjściowy nie jest dzielony na propozycje, lecz na większe jednostki znaczeniowe, zbliżone do zdania pojedynczego, a treści

²² Wszystkie eksperymenty badawcze w literaturze przedmiotu skupiające się stricte na analizie strategii streszczania lub na rozwoju umiejętności streszczania poprzez analizę postępów w stosowaniu strategii streszczania oparte są na specjalnie przygotowanych i dostosowanych materiałach. Oznacza to, że tekst, który ma zostać streszczony jest bardzo krótki i wybierany w taki sposób, aby badacze mogli antycypować wszystkie możliwe strategie, które mogą zostać zastosowane przez badanych. Często z tekstu usuwa się fragmenty, które mogą być niejednoznacznie zinterpretowane lub w których trudno określić, bądź antycypować możliwe do zastosowania strategie. Analiza strategii streszczania jest na tyle trudna do przeprowadzenia, że badani nie mogą streszczać dwóch różnych tekstów na początku i na końcu kursu. Eksperyment zawsze otwiera i zamyka ten sam lub bardzo podobny do pierwszego „sztucznie spreparowany” tekst.

analizuje się z perspektywy trzech makroreguł tylko w oczywistych przypadkach. Wówczas to identyfikowane są w tekście wyjściowym fragmenty, których treści bez żadnych wątpliwości można uogólnić lub dokonać na ich podstawie konstrukcji, a następnie, według tych wyznaczonych fragmentów analizuje się streszczenie (np. Stotesbury, 1990). Aby wykluczyć ewentualną trudność z odróżnieniem uogólnienia od konstrukcji, za przykład konstrukcji uznaje się utworzenie zdania opisującego cały akapit, dany epizod lub stanowiącego tezę całego tekstu.

Drugim sposobem analizy streszczeń jest zmodyfikowanie modelu Kintscha i van Dijka. Możemy wymienić dwa sposoby modyfikacji tej teorii: analizę streszczeń opracowaną przez Winogarda (1984), rozszerzoną w jeszcze większym stopniu przez Johns i Mayes (1990) i propozycję przedstawioną przez Brown i Day (1983a).

Flottum (1985) także zwraca uwagę, że interpretacja streszczeń przeprowadzona wyłącznie przez pryzmat zastosowania makroreguł (rozbudowanych bądź takich jak w oryginale) jest niewystarczająca. W streszczeniach pojawia się wiele elementów dodanych, np. opinie osoby streszczającej, treści, których nie było w tekście źródłowym oraz błędy wynikające z niezrozumienia tekstu, które wpływają na jakość streszczeń. Dlatego analiza streszczeń oparta na modelu Kintscha i van Dijka powinna zostać poszerzona o ten brakujący aspekt.

2.2. Teoria schematów Rumelharta

2.2.1. Rozumienie tekstu

Rumelhart proponuje odmienną od Kintscha i van Dijka teorię rozumienia tekstu, która także może zostać wykorzystana w kontekście streszczania, a w której główną rolę odgrywają schematy (*schemata*). Autor definiuje je jako:

" ... the building blocks of cognition (...) employed in the process of interpreting sensory data (both linguistic and nonlinguistic), in retrieving information from memory, in organizing actions, in determining goals and subgoals, in allocating resources, and generally in guiding the flow of processing in the system" (Rumelhart, 1980, 33-34).

Z definicji wynika, że schematy służą m.in. do interpretacji przychodzących informacji, do przywoływania informacji z pamięci oraz są głównym elementem podczas przetwarzania danych, ponieważ pełnią funkcję sterującą i nadzorującą.

Schemat to abstrakcyjna reprezentacja ogólnego konceptu związanego z przedmiotem, wydarzeniem, czy sytuacją. (Rumelhart, 1977: 266). To konstrukcje lub ramy zbudowane na podstawie wiedzy o świecie. To m.in. schemat tekstu, którego jeszcze nie zaczęliśmy czytać.

Schematy są aktywowane podczas czytania i determinują rozumienie tekstu, ponieważ do nich, jak do rubryk tabeli, dopasowujemy to, co przeczytaliśmy. Jeżeli nowe informacje z tekstu nie pasują do uruchomionego już, znanego nam schematu, wtedy albo nie jesteśmy w stanie zrozumieć poprawnie tekstu, nie dostrzegamy nowych treści lub modyfikujemy istniejący schemat (tzw. *tuning*), aby uwzględnić nowy rodzaj informacji. Rumelhart porównuje schemat do scenariusza sztuki teatralnej i licznych sposobów jej odgrywania: scenariusz, jak schemat, jest jeden, a sztuka odgrywana jest wiele razy i za każdym razem inaczej. Schemat nie uwzględnia bowiem wszystkich szczegółów, jest ramą, która przedstawia najważniejsze relacje i związki.

Po wyjaśnieniu, czym są schematy, rozumienie tekstu definiuje Rumelhart (1977: 268) w bardzo prosty sposób.

The process of comprehension is taken to be identical to the process of selecting and verifying conceptual schemata to account for the situation (or text) to be understood.

Jest to proces selekcji i weryfikacji schematów w celu zrozumienia danej sytuacji bądź tekstu.

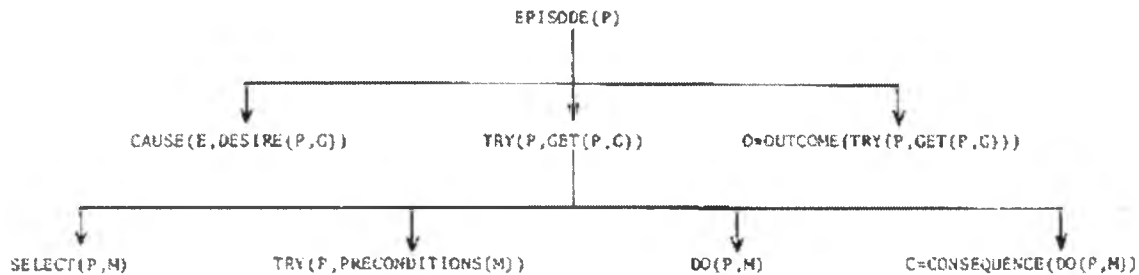
2.2.2. Graficzna reprezentacja schematów

Schematy dla określonych sytuacji lub tekstów, mimo że są czysto abstrakcyjnymi konceptami, można przedstawić w formie graficznej. Rumelhart zaprezentował taki schemat dla prostych opowiadań (*brief stories*) twierdząc, że większość opowiadań opiera się na epizodzie: problem-rozwiazanie. (*problem-solving*

episode). Taki epizod składa się z dwóch elementów: schematu EPIZODU (*EPISODE schemata*) i schematu PRÓBY (*TRY schemata*).

Schemat EPIZODU wygląda następująco (Rumelhart, 1977: 269):

Rys.1 Graficzna reprezentacja EPIZODU



P = PROTAGONIST OF EPISODE
 M = METHOD CHOSEN
 G = GOAL OF EPISODE
 E = INITIATING EVENT
 O = OUTCOME OF THE EPISODE
 C = CONSEQUENCE OF ENACTING THE METHOD

FIG. 1 Structure diagram illustrating the relationship between the EPISODE and TRY schemata.

EPISODE ABOUT PROTAGONIST *P*

- (1). EVENT *E* CAUSES *P* TO DESIRE GOAL *G*
- (2). *P* TRIES TO GET *G* UNTIL OUTCOME *O* OCCURS²³

Schemat PRÓBY wygląda następująco (Rumelhart, 1977, 270):

AGENT *A* TRIES TO GET GOAL *G*

- (1). *A* SELECTS A METHOD *M* WHICH COULD LEAD TO *G*
- (2). FOR EACH PRECONDITION *P* OF *M*, *A* TRIES GET *P* UNTIL OUTCOME *O*
- (3). *A* DOES *M* WHICH HAS CONSEQUENCE *C*²⁴

Schemat ten ma cztery zmienne: próbującego *A* (*agent*), obraną metodę *M* (*method*), cel *G* (*goal*), i konsekwencję *C* (*consequence*) tej próby. Liczba

²³ EPIZOD DOTYCZĄCY BOHATERA *P* (*protagonist*)

(1). WYDARZENIE *E* (*episode*) POWODUJE ŻE *P* (*protagonist*) DAŻY DO CELU *G* (*goal*)
 (2). *P* PRÓBUJE OSIĄGNAĆ *G* ZANIM NASTĄPI ROZWIĄZANIE SYTUACJI *O* (*outcome*)(tłumaczenie własne)

²⁴ PRÓBUJĄCY *A* (*agent*) PRÓBUJE OSIĄGNAĆ CEL *G* (*goal*)

(1). *A* WYBIERA METODĘ *M* (*method*), KTÓRA MOŻE PROWADZIĆ DO *G*
 (2). DLA KAŻDEGO WARUNKU *P* (*precondition*) DLA *M*, *A* PRÓBUJE OSIĄGNAĆ *P*, ZANIM NASTĄPI *O* (*outcome*)
 (3). *A* REALIZUJE METODĘ *M*, KTÓRA MA KONSEKWENCJĘ *C* (*consequence*) (tłumaczenie własne).

warunków, które muszą zostać spełnione, aby wypróbować daną metodę może być większa niż jeden.

Poniżej zostanie przedstawiona graficzna reprezentacja związku między schematem EPIZODU i schematem PRÓBY, który ma cztery główne składniki: wybór metody (SELECTing a method), spełnienie warunków do przeprowadzenia metody (TRYing the preconditions of the method), przeprowadzenie metody (DOing the method) i konsekwencje przeprowadzenia metody (CONSEQUENCE od DOing the method). Drzewko może oczywiście zostać poszerzone o niższe poziomy.

Według tego schematu zostało rozrysowane opowiadanie o carze i jego trzech córkach.

Rys.2 Schemat strukturalny „Bajki o carze i trzech córkach”.

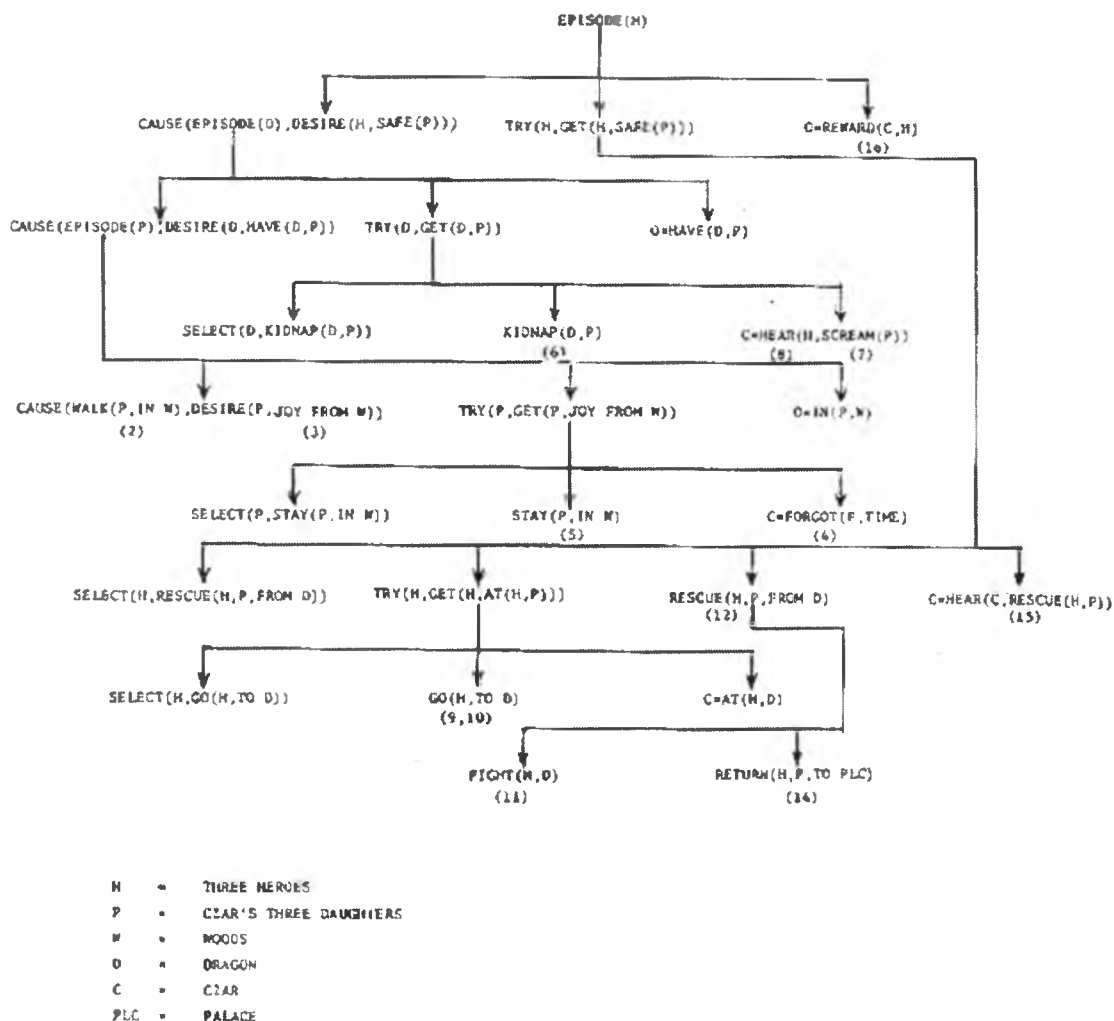


FIG. 5 Structure diagram for 'The Czar and His Three Daughters'.

2.2.3. Streszczanie według graficznych reprezentacji schematów

Teoria schematów i ich graficzne reprezentacje zostały wykorzystane przez Rumelharta do tworzenia streszczeń. Drzewka pokazują bowiem strukturę opowiadania, przy czym najważniejsze informacje znajdują się na najwyższych poziomach drzewka. Dlatego pierwszym krokiem streszczania powinno być określenie poziomu, na jakim streszczenie ma się opierać i odpowiednie „przycięcie drzewka” do pożądanego wymiaru.

Jeżeli chcemy streścić tekst o carze i trzech córkach do poziomu 0, należy skupić się jedynie na gałęzi EPISODE(H) i według niej streścić tekst. Powinien zostać zrealizowany schemat: P (*protagonist*) osiągnął G (*goal*), zrealizowawszy M (*method*). Bohaterami P opowiadania jest trzech rycerzy (*heroes*), celem G uratowanie trzech córek, metodą M jest uratowanie ich przed smokiem, wynikiem O (*outcome*) jest nagrodzenie rycerzy przez cara. Zgodnie z tym schematem otrzymujemy streszczenie na poziomie 0:

Three heroes rescued three daughters of a Czar from a dragon. As a result, the Czar rewarded the heroes (Rumelhart, 1977: 281).

Dla porównania streszczenie na poziomie 1 wygląda następująco:

A dragon kidnapped three daughters of a Czar. Three heroes rescued them from the dragon. As a result, the heroes were rewarded by the Czar (Rumelhart, 1977: 281).

Poziom 2 streszczenia kształtuje się w następujący sposób:

Three daughters of a Czar were enjoying staying in the woods. A dragon kidnapped them. Three heroes heard their screams. The heroes rescued them from the dragon. The Czar heard of this. As a result he rewarded the heroes (Rumelhart, 1977: 281).

Model streszczania poprzez graficzne reprezentacje schematów proponowany przez Rumelharta (1977) wydaje się w zbyt dużym stopniu skomplikowany jak na warunki szkolne. Nie był też nigdy podstawą dla sformułowania strategii streszczania, czy podstawą instruktażu nauczania streszczania. W wymiarze praktycznym tego

modelu wydaje się zachodzić duża dysproporcja między długością tekstu źródłowego a wielkością i złożonością drzewek. Do kilkuzdaniowego prostego opowiadania potrzebne jest często drzewko o dość skomplikowanej strukturze, którego rozrysowanie jest czasochłonne i może wydawać się wielu osobom zbyt skomplikowane.

Należy jednak dodać, że drzewka z rozrysowanymi już opowiadaniem, które Rumelhart (1977) przedstawił w artykule pt. "Understanding and summarizing brief stories" mogą posłużyć jako ciekawy materiał do prowadzenia instruktażu streszczania. Ponadto są one gotowym, uniwersalnym, rozrysowanym przez eksperta kluczem²⁵, według którego można ćwiczyć pisanie streszczeń bądź oceniać gotowe już streszczenia.

2.3. Model topograficzny według Sherrard

Sherrard (1986) proponuje interpretację procesu tworzenia streszczeń za pomocą modelu topograficznego. Jest to propozycja całkowicie odmienna od teorii Kintscha i van Dijka (1978), ponieważ dotyczy analizy streszczeń opartej na powierzchniowej strukturze tekstu. Model ten polega na zbadaniu procesu tworzenia streszczeń przez skupienie się wyłącznie na linearnych (zdanie po zdaniu), powierzchniowych transformacjach zdań podczas przenoszenia treści z tekstu źródłowego do streszczenia.

Autorka twierdzi, że teksty o charakterze informacyjnym, ze względu na wysoki stopień zagęszczenia informacji, nie poddają się łatwo streszczaniu. Dlatego też często trudno jest wykonać na nich operacje oparte na głębokim przetwarzaniu treści, jak np. generalizacje i konstrukcję, które mają miejsce na przestrzeni wielu zdań lub w ramach różnych akapitów. Dlatego Sherrard proponuje analizę streszczeń poprzez zbadanie relacji między zdaniami w tekście źródłowym a zdaniami w streszczeniu. Wynikiem takiej analizy jest zestaw strategii streszczania, inaczej topograficznych wzorów (*topographical patterns*), które mają odzwierciedlać przenoszenie treści między tekstami. Są to:

1. opuszczenie,

²⁵ W artykule pt. "Understanding and summarizing brief stories" Rumelhart (1977) przedstawił graficznie cztery opowiadania.

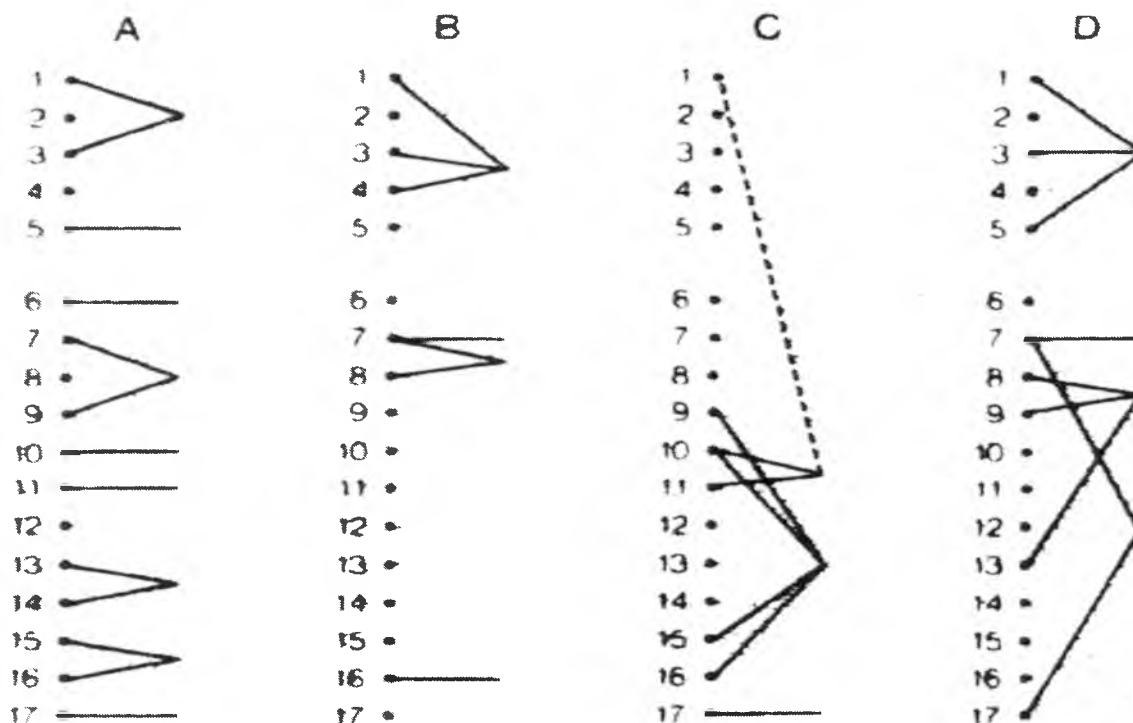
2. odwzorowanie jeden do jednego (*one to one mapping*) – przeniesienie treści z tekstu źródłowego w relacji jedno zdanie z tekstu źródłowego na jedno zdanie w tekście streszczanym,
3. łączenie dwóch zdań w jedno w tekście streszczanym,
4. łączenie trzech zdań w jedno w tekście streszczanym,
5. łączenie czterech zdań w jedno w tekście streszczanym.

Badania Sherrard pokazały, że najczęściej stosowaną techniką podczas streszczania tekstów było „odwzorowanie jeden do jednego”. Streszczanie, czyli skracanie treści aż w 40% pozostawiło zachowany format źródłowy, czyli treści zawarte w jednym zdaniu w tekście źródłowym zostały zawarte w jednym, krótszym zdaniu w tekście docelowym.

W celu pełniejszej prezentacji teorii Sherrard przedstawiono poniżej fragment topograficznej analizy operacji zachodzących podczas streszczania jednego akapitu.

Rys.3. Topograficzny zapis operacji streszczania.

Ideal pets



Schemat pokazuje, w jaki sposób cztery osoby streszczające kondensowały zdania. Tekst źródłowy składał się z 17 zdań. Analiza topograficzna wykonana przez

Sherard pokazuje, że podczas streszczania pierwszego akapitu tekstu (zdania nr 1 - 5) osoba A:

- raz wykonała łączenie dwóch zdań (nr 1 i nr 3) w jedno w streszczanym tekście,
- dwa razy zastosowała opuszczenie (zdania nr 2 i nr 4),
- raz zastosowała odwzorowanie jeden do jednego.

Schemat obrazuje także różnice między operacjami stosowanymi przez poszczególne osoby. U osoby A dominują mało złożone operacje. Stosowała ona głównie odwzorowanie jeden do jednego i łączyła treści dwóch zdań w jedno. Natomiast osoby C i D stosowały bardziej złożony sposób kondensacji treści, np. badany D łączył treści trzech zdań w jedno oraz grupował treści tematycznie.

2.4. Streszczanie a proces zapamiętywania

Rozważania dotyczące relacji między streszczaniem tekstów a zapamiętywaniem treści można rozpocząć od pytania: czy streszczanie jest efektywnym sposobem zapamiętywania treści?

Przechodzenie informacji z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej to właśnie proces zapamiętywania. Ważnym warunkiem, aby proces ten miał miejsce, jest strukturalizacja informacji poprzez poszukiwanie związków między treściami (np. propozycjami) i poprzez generalizowanie, eliminację i konstrukcję nowych propozycji (np. makropropozycji przedstawiającej, o czym jest tekst) (van Dijk 1979; Kurcz, 1989; Dakowska, 2001). Streszczanie tekstu można interpretować jako swoistą organizację treści, więc można przypuszczać, że będzie ono miało pozytywny wpływ na zapamiętywanie. Włodarski (1990: 212) pisze, że „porządkowanie (organizowanie) zdaje się być czymś bardzo ważnym i jest stałym elementem działań korzystnie wpływających na zapamiętywanie”.

Organizowanie treści zostało ujęte przez Andersona w teorii *Adaptive Control of Thought* (1983) jako niezwykle skuteczna strategia zapamiętywania. Osoby, które grupują i organizują treści, uzyskują wysokie wyniki w późniejszym ich przywoływaniu. Im wyższy stopień organizacji treści zawartych w materiale, od np. grupowania słów, poprzez szukanie związków między słowami do tworzenia

historyjek zawierających dane słowa, tym lepsze efekty zapamiętywania. Wysoką efektywność organizowania treści podkreślają także Chlewiński i in. (1997: 192) pisząc, że strategia ta jest jedną z najczęściej stosowanych i najbardziej skutecznych strategii pamięciowych.

Streszczanie tekstu to zadanie skupiające się na poszukiwaniu sensu. Streszczając tekst, zastanawiamy się nad relacjami między treściami w tekście oraz ustalamy, o czym jest dany akapit, epizod i cały tekst. Im bardziej sensowny jest dla nas tekst, tym łatwiej i na dłużej go zapamiętamy. Poza tym, sensowne treści są dłużej przechowywane w pamięci i łatwiej przywoływane, w przeciwieństwie do informacji, które nie wydają się dla nas wystarczająco „uzasadnione” lub które wydają się nie łączyć z treściami obecnymi w tekście. Odkrycie sensu tekstu równa się zrozumieniu tekstu. Można więc przypuszczać, że streszczając teksty, czytający uczą się poszukiwania sensu, przez co poprawiają lub doskonalą rozumienie tekstów, a „im wyższy stopień rozumienia tym lepsze rezultaty zapamiętywania” (Włodarski, 1990: 166).

Poszukiwanie sensu łączy się także z analizą struktury tekstu i z badaniem jego wewnętrznej spójności. Arabski (1997: 107) podkreśla, że „sensowna struktura pomaga zapamiętywaniu”. Podczas streszczania tekstu zachodzi także konieczność samodzielnej restrukturalizacji treści z tekstu źródłowego. Nie zawsze oryginalny układ treści odpowiada kryteriom streszczania. Niezależnie jednak, czy zmieniamy układ treści czy pozostajemy przy jego oryginalnym układzie, odkrywanie struktury tekstu ma pozytywny wpływ na zapamiętywanie.

Poszukiwanie sensu poprzez badanie struktury dyskursu, które jest częścią etapu organizowania treści, wskazuje na wysoką aktywność osoby streszczającej, a „aktywność jednostki to następny czynnik, który ma wpływ na trwałość i wierność przechowywania danych” (Arabski, 1997: 115). Można więc zaproponować hipotezę, że streszczanie tekstów pobudza osoby do wysokiej aktywności, przez co ma pozytywny wpływ na zapamiętywanie streszczanych treści.

W rozważaniach powyżej wspomniana została koncentracja, która jest czynnikiem mającym wysoce znaczący wpływ na pierwszą fazę pamięci: zapamiętywanie. Aby streścić tekst wymagany jest bardzo wysoki stopień koncentracji. Jak wykazały badania Taylora (1984), w celu utworzenia dobrej jakości streszczenia, konieczne jest uważne czytanie tekstu źródłowego, jego szczegółowa analiza, przemyślenie struktury treści, hierarchizacja informacji pod względem ich ważności,

a także bardzo częste sprawdzanie wierności streszczenia z tekstem źródłowym. Wszystkie te czynności wymagają skupienia uwagi na poszczególnych etapach streszczania. Można także przypuszczać, że mimo iż streszczanie ma zawierać najważniejsze informacje, czyli innymi słowy, składać się z makropropozycji, nie oznacza to koncentracji wyłącznie na najważniejszych treściach. Podczas streszczania konieczna jest koncentracja na wszystkich treściach w celu generowania makropropozycji i odrzucenia propozycji, które nie są relewantne. Ponadto należy zaznaczyć, że pierwszą makrooperacją mającą miejsce podczas rozumienia jest generalizacja, która przebiega na wszystkich propozycjach. Dopiero skutkiem generalizacji będzie eliminacja, a więc usunięcie nieważnych informacji (van Dijk, 1979).

Streszczanie można także przeanalizować z perspektywy podziału pamięci na mechaniczną i logiczną (np. Kurcz, 1989; Włodarski, 1990; Arabski, 1997). Przeważnie treści pozbawione dla nas sensu zapamiętywane są w sposób mechaniczny, natomiast „zapamiętywanie logiczne to sytuacja, gdy dane do zapamiętania podlegają „obróbce” logicznej, czyli uporządkowaniu, porównaniu i zintegrowaniu z wiedzą już posiadaną. Materiał do zapamiętania jest zorganizowany, uszeregowany i uporządkowany” (Arabski, 1997: 121). Analogiczną sytuację można dostrzec w przypadku procesu streszczania, którego produktem jest tekst „zorganizowany, uszeregowany i uporządkowany” według kryterium ważności informacji pochodzących z tekstu źródłowego. Arabski (1997 za Wejn, Kamienicka 1976: 253) pisze, że logiczny sposób zapamiętywania przynosi dwudziestokrotnie większe efekty, niż zapamiętywanie mechaniczne.

Kwestię wpływu streszczania na zapamiętywanie można interpretować w kontekście teorii „poziomów przetwarzania” Craika i Lockharta (1972). Głębokość lub wyższy/głębszy poziom przetwarzania oznacza tutaj „wyższy stopień analizy semantycznej lub kognitywnej” (Craik, Lockhart, 1972: 675). Autorzy zakładają, że trwałość przechowywania informacji zależy bezpośrednio od głębokości ich przetworzenia. Im głębsze poziomy analizy zostają wykorzystane do przetworzenia informacji, tym bardziej rozbudowany, silniejszy i dłużej trwający ślad pozostawiony jest w pamięci po danej informacji.

Autorzy proponują trzy poziomy przetwarzania treści. Pierwszy związany jest z analizą sensoryczną i przebiega w automatyczny sposób. Poziom ten można uznać za podobny do pamięci sensorycznej, ponieważ dotyczy przetwarzania fizycznych cech

bodźców. Drugi zbliżony jest do pamięci krótkoterminowej i polega na analizie bodźca poprzez porównanie jego właściwości z wiedzą zdobytą dzięki wcześniejszym analizom. Trzeci poziom przetwarzania treści polega na „semantycznej analizie bodźca, na wzbogaceniu jego interpretacji dzięki istniejącym już strukturom poznawczym (porównaniu z nimi i ewentualnie włączeniu w nie nowo napływających informacji)” (Kurcz, 1992: 48).

Craik i Lockhart (1972) prezentują wyniki badań przeprowadzonych m.in. przez Schumana (1971), z których wynika, że podczas zapamiętywania słów z listy najlepiej zapamiętane zostały słowa, które były analizowane pod względem semantycznym i selekcjonowane według ich znaczenia (zadaniem badanych była selekcja wyłącznie tych słów z listy, które denotowały istoty żywe). Nie ulega wątpliwości, że streszczanie tekstów, dzięki m.in. dokładnej analizie treści i relacji pomiędzy nimi w celu selekcji tych najważniejszych, angażuje osoby czytające do głębokiego przetwarzania informacji. Interpretując streszczanie tekstów według tej teorii, można przypuszczać, iż streszczanie będzie mieć wysoce pozytywny wpływ na zapamiętywanie treści.

Zapamiętywanie dyskursu podczas streszczania zostało także ujęte w teorii Kintscha i van Dijka (1978) dotyczącej rozumienia i streszczania tekstów. Autorzy wprowadzają do teorii zapamiętywania termin *reproduction probability*, który określa właściwości propozycji z perspektywy prawdopodobieństwa przechowywania jej w pamięci i późniejszego przypominania. Prawdopodobieństwo, że propozycje zostaną dłużej w pamięci i zostaną przywołane w pożądanym momencie wzrasta wraz z częstością uczestniczenia propozycji w cyklu przetwarzania danych. Jako że niektóre propozycje pozostają w buforze pamięci krótkoterminowej, w celu ustalenia relacji między propozycjami „wchodzącymi” dopiero do pamięci, oznacza to, że uczestniczą w więcej niż jednym cyklu przetwarzania informacji. Propozycje, które są uznane za nie relewantne, uczestniczą tylko w jednym cyklu, więc szanse na zapamiętanie ich maleją.

Jak przedstawiono powyżej, makropropozycje tworzone są w celu ustalenia globalnego znaczenia np. danego epizodu i bardzo często przywoływane są do bufora pamięci krótkoterminowej, lub przebywają w nim przez dłuższy czas, aby pomóc ustalić relewancję nowych treści do ogólnego znaczenia dyskursu. Dlatego prawdopodobieństwo zapamiętania tych makropropozycji, oznaczające ich późniejsze efektywne przywołanie, jest dla makropropozycji bardzo wysokie. Należy także podkreślić, że przetwarzanie treści w celu selekcji tych najważniejszych, „zmusza” osoby streszczające częstokroć do wielokrotnej analizy treści tekstu streszczanego, co

także przekłada się na częstość uczestniczenia propozycji w cyklach przetwarzania treści.

Ponadto, zapamiętywanie streszczanych treści można przedstawić w kontekście „ukierunkowanego czytania”. Kintsch i van Dijk (1978) podkreślają, że bardzo ważne jest czytanie tekstu z zastosowaniem odpowiedniej strategii. Czytanie tekstu, podczas którego propozycje przechowywane w buforze pamięci krótkoterminowej zostaną wybrane przypadkowo, nie będzie efektywne. Dlatego zadanie mające na celu, przykładowo, streszczenie tekstu ukierunkuje proces przetwarzania treści w ten sposób, że w buforze pamięci będą głównie przechowywane propozycje, które są najbardziej istotne znaczeniowo i najważniejsze. W wypadku streszczania będą to (makro)propozycje stojące najwyżej w hierarchii pod względem ważności. Zjawisko to określane jest także jako *levels effect* i polega na tym, że propozycje należące do wyższych poziomów podstawy tekstowej są o wiele lepiej przypominane niż propozycje z niższych poziomów. Jest to konsekwencją opisaną w poprzednich akapitach częstości przetwarzania propozycji.

Anderson, Budiu i Reder (2001) wyjaśniają, dlaczego w lepszym stopniu zapamiętywana jest esencja tekstu (*gist*) w porównaniu z informacjami widocznymi na powierzchni tekstu. Przyczyną jest wysokie zagęszczenie informacji oraz złożoność zewnętrznej reprezentacji tekstu (*complexity of the surface representation*). Dlatego też, zdaniem autorów, najslabiej zapamiętujemy kod zewnętrzny (*surface code*), np. konkretne słowa i składnię, lepiej zapamiętujemy bazę tekstu, czyli propozycje, a najlepiej zostaje zapamiętany model sytuacyjny (*situational model*), który dotyczy wnioskowania wymagającego udziału pamięci długoterminowej.

Niewiele jest badań, które wykazałyby bezpośredni wpływ streszczania na zapamiętywanie treści. Badaczami, którzy podjęli się empirycznej analizy tego zagadnienia są Rinehart, Stahl i Erickson (1986), którzy poddali analizie wpływ streszczania na zapamiętywanie zarówno najważniejszych wiadomości, jak i szczegółów występujących w tekście (*major information* i *minor information*²⁶).

Badania zostały przeprowadzone na uczniach szóstej klasy szkoły podstawowej w Stanach Zjednoczonych i dotyczyły streszczania w L1. Uczniowie brali udział w pięciodniowym treningu kształcącym umiejętność streszczania. Badania objęły dwie

²⁶ Rinehart i in. (1986) nie precyzują podziału treści na „major” i „minor”. Na podstawie artykułu można jednak wywnioskować, że „major information” to treści ważne, które powinny zostać przeniesione do streszczenia. Natomiast „minor information” to treści mniej ważne, które nie muszą lub raczej nie powinny znaleźć się w streszczeniu.

grupy: eksperymentalną i kontrolną. Grupa kontrolna pracowała z tekstami według zaleceń podręcznika dla szóstej klasy szkoły podstawowej. Grupa eksperymentalna pracowała z tymi samymi tekstami, streszczając je. Po tradycyjnej pracy z tekstem (grupa kontrolna) i streszczaniu tekstów (grupa eksperymentalna), obie grupy zostały poddane testowi składającemu się z pytań sprawdzających, czy uczniowie pamiętają najważniejsze (*major information*) i mniej ważne treści (*minor information*) pochodzące z tekstów.

Podczas treningu uczniowie zostali poddani bezpośredniemu instruktażowi dotyczącemu techniki streszczania. Ponadto trening obejmował kształcenie umiejętności metakognitywnych. Badani uczyli się, jak monitorować, sprawdzać i oceniać własne streszczenia.

Na podstawie przeprowadzonych badań Rinehart i in. (1986) sformułowali następujące wnioski:

- Hipoteza, iż bezpośredni aspekt instruktażu znacznie poprawi przypominanie najważniejszych wiadomości, została potwierdzona.
- Streszczanie tekstu zmusza studentów do poświęcenia większej ilości czasu na czytanie tekstu, ma więc pośredni pozytywny wpływ na zapamiętywanie informacji, poprzez wydłużenie okresu czytania
- Streszczenie pozytywnie wpływa na zapamiętywanie treści poprzez poświęcenie większej uwagi ważnym treściom już podczas czytania tekstu (zob. ukierunkowane czytanie, Kintsch i van Dijk, 1978).
- Streszczenie miało wpływ na zapamiętywanie treści ważnych, ponieważ treści ważne znajdowały się także w notatkach tworzonych na potrzeby napisania streszczenia.
- Po treningu grupa eksperymentalna poświęciła więcej czasu na analizę i sprawdzenie streszczeń, co świadczy o efektywności metakognitywnego aspektu instruktażu.
- Nie wykazano znaczącego wpływu streszczenia na przypominanie mniej ważnych treści. Trening kierował uwagę studentów głównie na istotne informacje i dlatego nie zwracano uwagi na pozostałe, nieistotne informacje.

Podsumowując rozważania na temat zapamiętywania treści, można stwierdzić, że istnieje wiele przesłanek, które pozwalają przypuszczać, że streszczanie tekstów jest

wysoce efektywną metodą zapamiętywania treści. Wskazują na to m.in. poniższe operacje mające miejsce podczas streszczania tekstu:

- organizacja i reorganizacja treści,
- poszukiwanie sensu dyskursu,
- dokładna analiza struktury tekstu,
- hierarchizacja treści, poprzez identyfikację informacji ważnych i mniej istotnych,
- duża aktywność osoby streszczającej,
- wysoki stopień koncentracji konieczny do utworzenia streszczenia,
- głęboki poziom przetwarzania tekstu,
- duża częstość uczestniczenia określonych propozycji w cyklu przetwarzania danych, co przekłada się na wysoki stopień prawdopodobieństwa odtworzenia (*production probability*),
- wnioskowanie angażujące pamięć długoterminową (situational model) ,
- logiczny sposób zapamiętywania treści,
- ukierunkowany sposób czytania.

Temat pozytywnego wpływu streszczania na zapamiętywanie informacji podkreślają także Taylor (1982), Taylor i Beach (1984) i Reder, Anderson (1980).

3. Nauczanie streszczania

Umiejętność streszczania jest przydatna w wielu sytuacjach. W środowisku biznesu stale tworzone są raporty z posiedzeń, abstrakty oraz streszczenia typu *digest*²⁷. W środowisku akademickim pisze się streszczenia artykułów, projekty badań oraz tworzy notatki podczas wykładów i indywidualnej nauki²⁸. Ponadto studenci piszą prace licencjackie i magisterskie, w których umiejętność streszczania i poszczególne sprawności z nią związane, np. identyfikacja w tekście istotnych treści, odtworzenie meritum czytanych materiałów, krótka prezentacja odkryć dokonanych w danej dziedzinie, wydają się konieczne i z pewnością przekładają się na jakość pisanych prac. We Francji (Flottum, 1985) i Finlandii (Stotesbury, 1990) pisanie streszczeń jest często elementem egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie lub kończy wiele akademickich kursów.

Jako praca pisemna streszczenie znacznie odbiega od tradycyjnych prac takich jak esej argumentacyjny lub opowiadanie opierających się głównie na kreatywności piszącego, który przed rozpoczęciem pisania musi przede wszystkim zastanowić się nad zawartością treściową oraz strukturą pracy. Streszczenie bazuje już na gotowym tekście o określonej tematyce i strukturze. Głównym zadaniem streszczającego nie będzie więc wymyślenie nowych treści, lecz decyzja, które treści z tekstu źródłowego usunąć, a które przenieść do streszczenia oraz z pomocą jakich strategii kondensować tekst. Nie jest to zadanie łatwe. Hidi i Anderson (1986) podkreślają, że główną przyczyną tworzenia słabych streszczeń jest podjęcie błędnych decyzji podczas dokonywania wyboru treści, które będą umieszczone w streszczeniu.

Należy także dodać, że streszczenie nie jest automatycznie uzyskanym efektem rozumienia tekstu. Tworzenie streszczeń jest procesem opartym na świadomym zastosowaniu strategii przetwarzania bądź kondensacji tekstu (Johnson, 1983, Brown, Day i Jones, 1983).

Streszczanie zostało określone jako czynność trudna i wymagająca wielu umiejętności. Stotesbury (1990: 48) podkreśla dwoistość natury streszczania i zwraca uwagę na liczne role, jakie musi przyjąć osoba streszczająca: „*A well established*

²⁷ Np. *restructuring digest* wykorzystywane jest w każdej instytucji do streszczania dyskusji, skracania raportów, przedstawienia zeznań świadków, zapisywania w sposób formalny tez i argumentów mówców posługujących się nieformalnym stylem mówionym

²⁸ Reder i Anderson (1980) piszą, że przeciętnie książka, którą student college'u czyta w ramach studiów, ma długość 400 stron i składa się z około 150 000 słów.

pragmatic idea of a summary is that it is a reading-writing encounter, where the summarizer interacts as a reader, a comprehender and a writer". Kirkland i Saunders (1991: 105) akcentują złożoność streszczania poprzez wyszczególnienie licznych aspektów składających się na tę czynność. Ta wieloaspektowość, zdaniem autorów, stanowi dla uczniów bardzo duże obciążenie (*cognitive load*) przekładające się na słabą jakość streszczeń:

„When we consider the nature of reading-writing activities and the complexities of cognition, metacognition, schemata, L2 acquisition, and other aspects of summary writing, it becomes apparent that the overwhelming cognitive load on ESL students is likely responsible for the inadequate summaries teachers receive.”²⁹

Liczne testy oparte na sprawdzaniu umiejętności streszczania osób badanych przed rozpoczęciem nauki streszczania wykazały, iż większość z nich nie potrafi utworzyć zadowolających streszczeń (Brown, Day i Jones, 1983; Brown i Day 1983a; Stotesbury, 1990; Hill, 1991; Friend, 2001). Problemy z tworzeniem streszczeń mają nie tylko dzieci, lecz także uczniowie szkół średnich i studenci. Pomimo że studenci są osobami dorosłymi o znacznie rozwiniętych zdolnościach kognitywnych, często nie potrafią tworzyć poprawnych streszczeń.

Podstawową operacją w procesie streszczania jest identyfikacja w tekście ważnych treści. Mimo iż dla wielu osób umiejętność ta wydaje się oczywista i nie stanowi większej trudności, z licznych obserwacji wynika, że dla wielu studentów zidentyfikowanie najważniejszych treści w przeczytanym tekście wciąż jest wyzwaniem (Brenzel, 1984; Hare i Borchardt 1984; King 1992). Biorąc pod uwagę sens i sposób studiowania, trudno sobie wyobrazić osobę, która nie posiada tej umiejętności. Dlatego warto zaznaczyć, iż trening w streszczaniu zmusza studentów do czytania tekstu tak, aby zidentyfikować najważniejsze treści i pomaga kształcić i/lub doskonalić tę podstawową umiejętność.

Przeprowadzone eksperymenty (np. Day, 1986; Friend 2001) pokazały, że z pomocą odpowiednio zaprojektowanego instruktażu można uczyć streszczania. Co więcej, szkolenie nie musi być wcale bardzo długotrwałe. Często wystarczą dwie lub

²⁹ Kirkland i Saunders (1991) traktują L2, jako jeszcze jeden, dodatkowy element utrudniający tworzenie streszczeń., lecz nie główną przyczynę problemów z pisanem streszczeń w L2.

trzy sesje oparte na odpowiednio przygotowanych materiałach (np. Brown i Day, 1983a³⁰; Winogard, 1984³¹).

3.1. Techniki pisanie streszczeń

Streszczenia można pisać na wiele sposobów, tak jak i wieloma metodami można nauczać streszczania. W wielu przypadkach wybranie określonej techniki jest zdeterminowane rodzajem streszczanego tekstu i jego długością oraz wiekiem osób, które będą streszczać teksty.

Zanim zostaną zaprezentowane wybrane techniki streszczania tekstów, należy zaznaczyć, że termin „technika” w tym kontekście będzie często oznaczał zbiór reguł lub strategii streszczania opracowanych przez danego badacza.

Warto podkreślić już na wstępie, że obecność nauczyciela lub instruktora wydaje się być warunkiem koniecznym dla kształcenia tej umiejętności (Casazza, 1992; Johns 1995, 1998). Analiza przeprowadzona przez Johns (1988) pokazała, że studenci nie potrafili samodzielnie nauczyć się streszczać, nawet korzystając z instrukcji zawartych w podręcznikach. Kirkland i Saunders (1991) piszą natomiast, że podręczniki bardzo powierzchownie omawiają, jak pisać streszczenia. Ponadto instrukcje są formułowane w taki sposób, jakby studenci przed sięgnięciem po dany podręcznik opanowali już umiejętność streszczania.

W celu nauczania pisanie streszczeń niezbędne są jasno przedstawione zasady streszczania, liczne przykłady podawane i komentowane „na żywo” przez nauczyciela, sposób oceny i oszacowania jakości dostosowany do każdego pojedynczego streszczenia, zwłaszcza streszczeń pisanych na początku szkolenia, oraz grupowa dyskusja szkolonych osób z instruktorem na temat poprawnych i błędnych operacji wykonanych podczas streszczania przez poszczególnych uczniów. Rola instruktora polega także na ukierunkowaniu szkolonych osób i stworzeniu sytuacji dogodnej do prezentacji strategii streszczania. Taka sytuacja ma przykładowo miejsce, gdy studenci odnajdą kluczowe/najważniejsze informacje w tekście (co w większości przypadków wymaga intensywnej pomocy ze strony nauczyciela). Dopiero po spełnieniu tego warunku możliwa jest prezentacja technik pisanie streszczeń.

³⁰ Brown i Day (1983) w ramach eksperymentu badawczego uczyły streszczać grupę studentów podczas dwóch sześćdziesięciminutowych sesji.

³¹ Winogard (1984) uczył streszczania młodzież licealną podczas trzech dwugodzinnych sesji.

3.1.1. Reguły streszczania według Brown i Day

Brown i Day (1983a: 2) proponują kilka zestawów reguł streszczania, które można z powodzeniem wykorzystać do nauczania i analizy jakości streszczeń. Reguły zostały jasno opisane i sprecyzowane, czego zresztą dowodzi fakt, że technika opracowana przez autorki stanowiła fundament dla przygotowania instruktażu streszczania przez innych badaczy, m.in. Hare i Borchardt (1984).

Liczba reguł proponowanych przez Brown i Day waha się, więc ich zestawy zostaną przedstawione w kolejności, w jakiej autorki prezentują je w artykule „Macrorules for summarizing texts: The development of expertise”. Na początku zostało zidentyfikowanych i opisanych sześć reguł:

1. Usunięcie mało istotnych/nieważnych informacji.
2. Usunięcie informacji ważnych, lecz zbędnych (informacje zbędne to w tym kontekście treści, pojawiające się w tekście wiele razy, które w streszczeniu, ze względu na jego zwięzłość, wystarczy ująć jeden raz).
3. Zastąpienie wyliczeń (np. listy czynności lub przedmiotów) terminem nadrzędnym, np. „koty, psy, złote rybki, chomiki” mogą zostać zastąpione przez „zwierzęta domowe”.
4. Zastąpienie szeregu informacji bądź wydarzeń (propozycji) przez informacje o charakterze nadrzędnym (por. makropropozycje), powstałe w oparciu o te pierwsze. W streszczeniu czynnością o charakterze nadrzędnym np. *John went to London* zastępuje się subkomponenty składające się na tę czynność, np.: *John left the house, John went to the train station, John bought a ticket, itd.*
5. Wyselekcjonowanie *topic sentence*, jeżeli takie istnieje w tekście.
6. Jeżeli tekst/akapit nie zawiera *topic sentence*, stworzenie własnego *topic sentence*.

Powyższa technika bezpośrednio nawiązuje do teorii Kintscha i van Dijka (1978). Proponowane reguły wciąż oparte są na trzech podstawowych makrooperacjach: eliminacji, uogólnienia i konstrukcji. Pierwsze dwie reguły odpowiadają makroregule eliminacji, trzecia reguła jest przykładem uogólnienia, natomiast czwarta i szósta reguła będą przykładem konstrukcji. Reguła piąta będzie

przesunięciem mikropropozycji na makropoziom w niezmienionej lub lekko zmodyfikowanej formie. Van Dijk (1979) określa taki zabieg „makrooperacją zero”.

Należy także dodać, że system sześciu reguł streszczania przedstawiony powyżej może zostać skondensowany do czterech, bez utraty wartości merytorycznej. Eksperyment badawczy Brown i Day (1983a) wykazał, że zarówno podczas prowadzenia szkolenia, jak i oceniania oraz określania jakości streszczeń można zastosować mniej rozbudowany zestaw strategii, na który składają się:

1. Usunięcie nieważnych i zbędnych informacji.
2. Reguła nadrzędności (*superordination*) – zastosowanie terminu nadrzędnego.
3. Selekcja *topic sentence*.
4. Inwencja (*invention*) - samodzielne utworzenie *topic sentence*.

W tym kontekście warto także przytoczyć technikę streszczania opracowaną przez jedną z autorek – Day (1980 w: Brown, Campione, Day, 1981). Day w swojej rozprawie doktorskiej skupiła się na nieco odmiennym zestawie strategii. Wyodrębnione przez nią cztery reguły streszczania to:

1. Zastąpienie wyliczeń terminem o charakterze nadrzędnym.
2. Użycie *topic sentence* (przez identyfikację *topic sentence* lub jego samodzielne utworzenie).
3. Pozbycie się niepotrzebnych szczegółów.
4. Selekcja, łączenie, redukcja, wycięcie akapitów.

Porównując ten zestaw strategii do poprzedniego, można zauważyć, że różnią się od siebie w niewielkim stopniu. Należy jednak zwrócić uwagę na „nową” strategię numer cztery, dotyczącą operacji na przestrzeni akapitów. Polega ona na ewentualnym usunięciu akapitów zbędnych powtarzających pewne informacje bądź łączeniu akapitów, które są powiązane treściowo. Z perspektywy tworzenia poprawnych streszczeń, które powinny być krótkie, operacje wykonane na przestrzeni wielu akapitów pozwalają znacznie zredukować tekst źródłowy. Dlatego warto zastanowić się, dlaczego Brown i Day nie ujęły tej strategii w formułowaniu własnego modelu streszczania tekstów.

Odpowiedź jest najprawdopodobniej związana z wysokim stopniem trudności takiej reguły. Z pewnością byłaby to technika wyjątkowo trudna do nauczenia,

ponieważ liczne badania (np. Brown i Day, 1983a; Wood i in., 1995; Friend, 2000/01) wykazują, iż utworzenie *topic sentence* jednego akapitu sprawia trudności większości badanych i jest strategią, w której nauczaniu odnotowuje się najmniejsze postępy. Ponadto grupowanie akapitów według określonej tematyki wymaga odejścia od oryginalnej kolejności prezentacji treści w tekście wyjściowym. Kozminsky i Graetz (1986) zaobserwowały wśród studentów niechęć i/lub brak umiejętności zdystansowania się do oryginału i reorganizacji treści w celu ich tematycznego grupowania na przestrzeni więcej niż jednego akapitu.

Należy jednak podkreślić, iż nie jest to reguła niemożliwa do opanowania. Badania Taylora (1984) wykazały, że osoby dysponujące pewnym „doświadczeniem czytelnictwem” i wiedzą (niekoniecznie formalną znajomością reguł streszczania) stosują tę operację bezbłędnie i w każdym możliwym przypadku.

3.1.2. Techniki streszczania stosowane przez Friend

Friend (2000/01) proponuje dwie techniki streszczania tekstów, które stosuje na zajęciach ze studentami podczas nauczania tej umiejętności. Pierwszy sposób streszczania opiera się na „powtarzaniu się argumentów” (*argument repetitions*) lub inaczej „powtarzaniu się odnośników” (*repeated references*), co w praktyce oznacza, że ważne treści identyfikowane są według liczby odniesień do danej informacji. Im więcej odniesień, tym ważniejsza jest informacja. Friend podkreśla, iż stosując tę technikę studenci nie muszą liczyć, ile jest dokładnie wzmianek w tekście odnośnie danej sytuacji. Zamiast prowadzenia obliczeń należy podczas analizy tekstu zadawać sobie stale następujące pytania: „Czy ta myśl jest główna czy marginalna?” i „Czy autor wciąż do niej nawiązuje?” (Friend, 2000/01: 324).

Stosowanie tej techniki jest ćwiczone przez studentów według następujących zaleceń opracowanych przez Friend (2000/01: 324):

1. Przejrzyj cały akapit. Pomyśl o swoich oczekiwaniach podczas czytania. Przeczytaj cały tekst. Pomyśl o nim jako o całości. Upewnij się, że wszystko rozumiesz.
2. Zidentyfikuj główną tezę tekstu (*thesis*). Zapytaj siebie, o czym jest cały artykuł. Przeglądaj tekst, dopóki nie jesteś pewien, że zidentyfikowałeś jedną centralną myśl, do której odnosi się cały tekst. Zapisz ją własnymi słowami.

3. Aby zidentyfikować centralną myśl akapitu lub grup akapitów, zapytaj siebie, do czego odnosi się cały akapit. Przeczytaj ponownie cały akapit, aby upewnić się, że zidentyfikowałeś myśl, do której autor tekstu najczęściej nawiązuje.

Jeżeli akapity nawiązują do tego samego aspektu tematu lub jeżeli znalazłeś akapit, który nie wnosi nic nowego do tekstu, należy takie akapity pogrupować i streścić jednym zdaniem.

Aby streszczenie było krótkie, nie wypisuj szczegółów, przykładów i opisów.

Niczego nie powtarzaj. Upewnij się, że zredukowałeś każdy akapit lub grupę akapitów do zdania, które wyraża centralną informację i nie zawiera szczegółów.

4. Sprawdź streszczenie, porównując go z tekstem. Spójrz na reguły i upewnij się, że się do nich stosowałeś. Upewnij się, że napisałeś zdania, które przedstawiają najważniejsze, czyli najbardziej centralne treści, do których nawiązują inne treści. Upewnij się, że streszczenie składa się z pełnych zdań tworzących akapit(y), z których możesz się uczyć. Upewnij się, że pierwsze zdanie wyraża główną tezę całego tekstu. Upewnij się, że zapisałeś informacje własnymi słowami³².

Druga technika to tworzenie streszczeń poprzez uogólnienie (*generalisation*) treści poszczególnych akapitów, a przez to i całego tekstu. Friend przez termin „uogólnienie” rozumie wszystkie operacje tworzenia makropropozycji opisane przez Kintscha i van Dijka (1978), czyli eliminację, uogólnienie i konstrukcję. Uzasadnieniem wprowadzenia takiej terminologii jest według autorki fakt, że produktem wszystkich trzech makrooperacji ma być uogólniona, krótsza wersja tekstu źródłowego, więc w pewnym sensie wszystkie makrooperacje służą uogólnieniu treści z oryginału.

Zgodnie z założeniami tej techniki, studenci tworzą streszczenie stosując się do następujących reguł (Friend, 2000/01: 325):

1. Przejrzyj cały akapit. Pomyśl o swoich oczekiwaniach podczas czytania. Przeczytaj cały tekst. Pomyśl o nim jako o całości. Upewnij się, że wszystko rozumiesz.
2. Zidentyfikuj główną tezę tekstu (*thesis*). Zapytaj się, o czym jest cały artykuł. Przeglądaj tekst, dopóki nie jesteś pewien, że zidentyfikowałeś jedną ogólną ideę, która reprezentuje cały tekst. Zapisz ją własnymi słowami. Upewnij się, że idea jest na tyle ogólna, że reprezentuje cały artykuł, lecz nie jest zbyt ogólna.
3. Następnie wyodrębnij główne treści wspierające. Będą bardziej szczegółowe niż teza, lecz każda powinna być na tyle ogólna, aby zawierać wszystkie szczegóły z akapitu lub grupy akapitów. Akapity powinny być grupowane razem, jeżeli dotyczą tego samego aspektu tematu lub jeżeli jakiś akapit nie wnosi nowych informacji do tekstu. Zapisz zdanie, które będzie na tyle ogólne, aby przedstawiać treści z każdego akapitu lub grupy akapitów.

Aby streszczenie było krótkie, nie wypisuj szczegółów, przykładów i opisów.

Nie powtarzaj niczego. Upewnij się, że zredukowałeś każdy akapit lub grupę akapitów do zdania, które wyraża uogólnioną informację i nie zawiera szczegółów.

³² tłumaczenie własne

4. Sprawdź streszczenie, porównując go z tekstem. Spójrz na reguły i upewnij się, że się do nich stosowałeś. Upewnij się, że napisałeś zdania, które uogólniają szczegóły. Upewnij się, że streszczenie składa się z pełnych zdań tworzących akapit(y), z których możesz się uczyć. Upewnij się, że pierwsze zdanie (*thesis*) wyraża główną ideę całego tekstu. Upewnij się, że zapisałeś informacje własnymi słowami³³.

Dwa powyżej przedstawione przykłady technik nie są odrębnymi metodami w nauczaniu streszczania, lecz stanowią ciągłość w kursach prowadzonych przez Friend. Autorka rozpoczyna kurs streszczania od metody „powtarzających się odniesień”, która koncentruje się w większym stopniu na analizie powierzchniowego poziomu tekstu. Następnie studenci streszczają teksty za pomocą techniki opartej na generalizacji, która, zdaniem Friend, uzmysławia im, że teza i główne treści wspierające nie zawsze są wyrażone bezpośrednio na powierzchni tekstu oraz uczy wnioskowania i formułowania poprawnych uogólnień.

3.1.3. Model streszczania Johns

Johns (1988) proponuje technikę streszczania opartą na schemacie PROBLEM/ROZWIĄZANIE (PROBLEM/SOLUTION). Schemat ten nie składa się wyłącznie z dwóch elementów, jak sugeruje jego nazwa, lecz z czterech: SYTUACJA, PROBLEM/PRZYCZYNY, REAKCJE/ROZWIĄZANIA i OCENA (*situation, problem/causes, responses/solutions i evaluation*). Wybór tej techniki autorka uzasadnia tym, że teksty o strukturze PROBLEM/SOLUTION często występują zarówno w literaturze akademickiej, jak i biznesowej. Ponadto ten model, według autorki, może zostać wykorzystany do streszczania tekstów naukowych (Johns 1988: 86).

Tego typu schematy ułatwiają rozumienie tekstu (zob. Kintsch i van Dijk, rozdz. 2.1.). Dzięki schematom kognitywnym proces czytania i rozumienia przebiega w ukierunkowany sposób, np. przy schemacie PROBLEM/ROZWIĄZANIE będziemy najpierw poszukiwać treści dotyczących problemu, następnie rozwiązania, itd. Ponadto, analizując tekst pod względem schematu, studentom łatwiej będzie dostrzegać związki między informacjami w tekście i, ewentualnie, uzupełniać brakujące informacje na zasadzie inferencji.

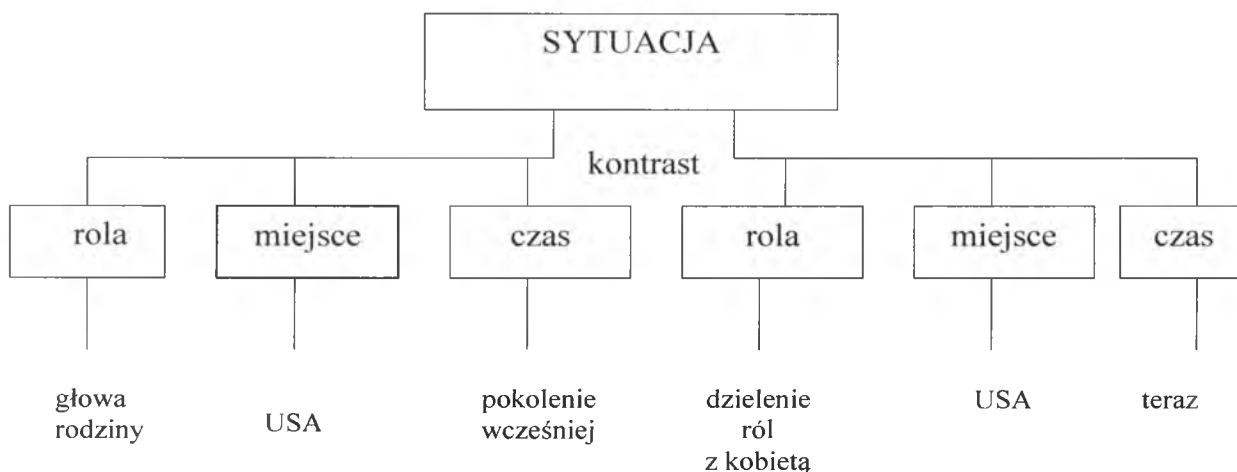
³³ tłumaczenie własne

Analiza tekstu z perspektywy takiego schematu pozwala także studentom zdystansować się do tekstu. Jeszcze zanim rozpoczną pisanie streszczeń, konieczne będzie przetworzenie i przegrupowanie treści według odpowiednich „nagłówków” w schemacie, a nie według kolejności prezentacji treści w tekście źródłowym. Johns (1988: 83) podkreśla, że taki sposób streszczania uwalnia studentów od jednowymiarowego czytania tekstu „linijka po linijce”.

W praktyce omawiana technika opiera się głównie na wspólnym przedyskutowaniu tekstu przez nauczyciela i studentów, zanim studenci rozpoczną pisanie streszczenia. Dyskusja polega na analizie tekstu według czterech podstawowych elementów: SYTUACJI, PROBLEMU, REAKCJI/ROZWIĄZAŃ i OCENY. Produktem końcowym dyskusji powinien być „rozrysowany tekst” z odpowiednio pogrupowanymi treściami. Taki schemat posłuży jako rama do utworzenia przez studentów indywidualnych streszczeń.

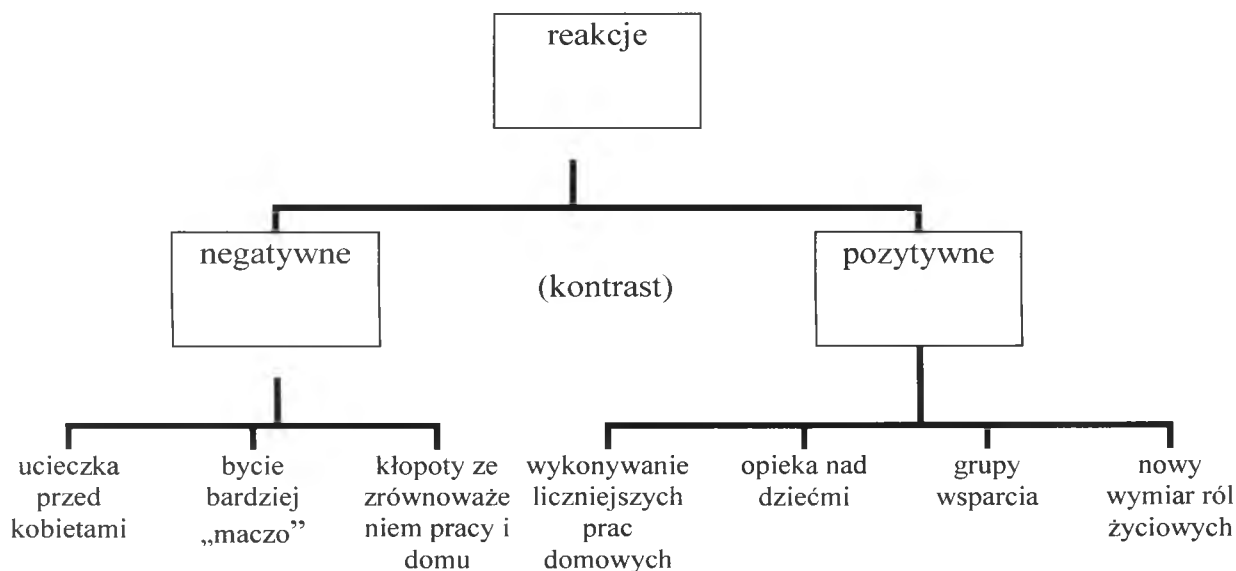
Procedura pisania streszczenia rozpoczyna się od umieszczenia przedstawionych powyżej czterech haseł-nagłówków w górnej części kartki papieru, następnie studenci szukają w tekście zdań, zawierających związane z nagłówkami informacje i zapisują je własnymi słowami w odpowiedniej „rubryce”. Następnie, wspólnie z nauczycielem próbują dalej pogrupować treści, poprzez opracowanie schematu (lub inaczej podschematu), który powinien znaleźć się pod jednym z nagłówków, np. pod SYTUACJĄ. Przykładowo, w tekście o zmieniających się rolach mężczyzn i kobiet, będącym częścią eksperymentu Johns (1988), w kategorii SYTUACJA studenci biorący udział w badaniach znaleźli dwie kontrastujące ze sobą sytuacje: jak wyglądała rola mężczyzny dawniej i jak wygląda dziś. Zostały one wprowadzone do schematu w następujący sposób:

Rys.4. Schemat przedstawiający treści związane z SYTUACJĄ



Jako że tekst będący osią badań dotyczył zmieniających się ról mężczyzn i ich reakcji na te zmiany w dzisiejszych czasach, pod nagłówkiem REAKCJE/ROZWIĄZANIA studenci uporządkowali treści w następujący sposób:

Rys.5. Schemat przedstawiający treści związane z nagłówkiem REAKCJE/ROZWIĄZANIA

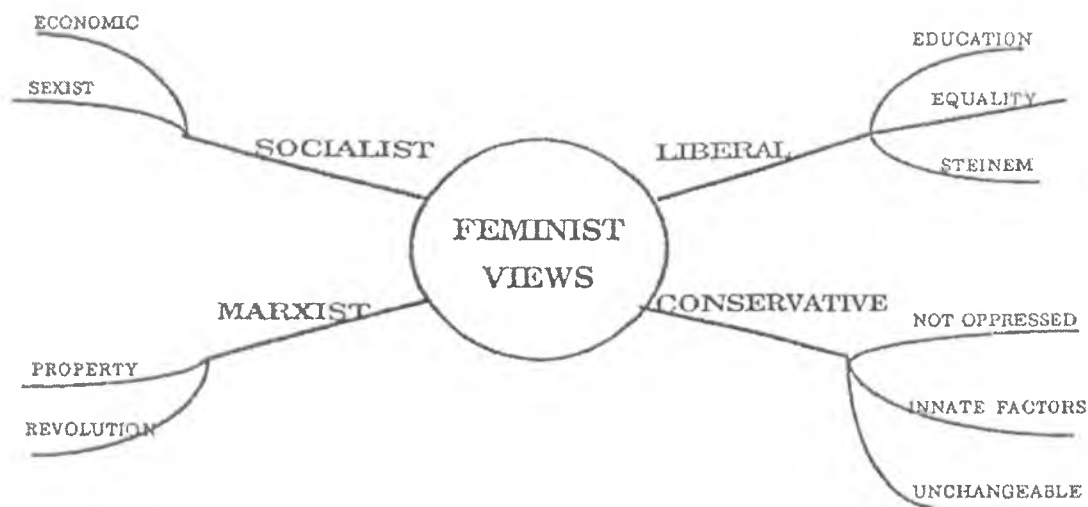


Na podstawie tak opracowanych wykresów studenci pisali własne streszczenia.

Johns (1988) twierdzi, że taki sposób pisania streszczeń pozwala studentom nie tylko na wyodrębnienie najważniejszych treści, lecz także ułatwia łączenie propozycji wewnątrz akapitów i między akapitami.

Metoda przedstawiona przez Johns jest niczym innym jak strategią tworzenia map kognitywnych (*cognitive mapping*). Taka mapa to graficzna reprezentacja tekstu, która ułatwia i usprawnia odnalezienie związków między informacjami i ich zapamiętywanie, ponieważ dostarcza osobie czytającej kognitywnego schematu służącego do odtworzenia znaczenia tekstu (Ruddell i Boyle, 1989). Za przykład takich map można podać wykresy tworzone przez Johns lub te przedstawione w artykule Rudell i Boyle (1989: 16).

Rys.6. Przykładowa technika *mind mapping*



Ruddell i Boyle (1989) zbadali empirycznie skuteczność tej metody w kontekście streszczania. Badania zostały oparte na porównaniu studentów piszących streszczenia po utworzeniu mapy dla danego tekstu, z grupą kontrolną, która zamiast rysowania mapy tworzyła plan streszczenia w punktach. Analizę komparatywną oparto na trzech kryteriach: ogólnej jakości streszczeń, spójności tekstu oraz identyfikacji ważnych informacji i treści ściśle i wyłącznie z nimi związanych (włączając szczegóły opisujące główne informacje tzw. *supporting details*).

Badania wykazały, że osoby piszące streszczenia według wcześniej utworzonych map otrzymały za jakość streszczeń wyższe ogólne noty. Mapy okazały się szczególnie pomocne w streszczaniu tekstów trudniejszych, o złożonej strukturze, np. tekstów typu *thesis proof* lub *problem-solution*. Ponadto streszczenia oparte na mapach zawierały średnio dwa razy więcej konektywów niż teksty tworzone przez grupę kontrolną i cechowały się bardzo wysoko ocenioną spójnością. Częste użycie łączników wiązało się także z dogłębną analizą struktury tekstu źródłowego, co było widoczne w wielokrotnej reorganizacji i syntezie treści. Dlatego też streszczenia oparte na mapach zostały ocenione bardzo wysoko za organizację treści. Studenci w grupach eksperymentalnych zawarli w streszczeniach więcej szczegółów bezpośrednio wspierających ważne informacje.

Reasumując, *cognitive mapping* jest bardzo efektywną metodą tworzenia streszczeń o wysokiej jakości. Należy jednak dodać, że rysowanie graficznych reprezentacji treści najlepiej funkcjonuje albo w formie grupowej dyskusji, kiedy studenci, pod nadzorem nauczyciela, wspólnie ustalają treści, jakie powinny zostać

wpisane pod poszczególnymi nagłówkami (Johns, 1988) albo w bardziej zindywidualizowanej formie, kiedy studenci tworzą mapy w domu, później są one bardzo dokładnie sprawdzane i omawiane przez nauczyciela (Ruddell i Boyle, 1989).

3.1.4. Streszczanie według listy markerów

Technika streszczania tekstów została także przedstawiona przez Iatsko (2001). Głównym założeniem tej techniki jest tworzenie streszczenia w oparciu o zewnętrzną strukturę tekstu. Ważne treści są poszukiwane i identyfikowane w tekście źródłowym na podstawie markerów ważności umieszczonych w nim przez autora tekstu. Technika ta jest nieco zbliżona do techniki „powtarzających się odniesień” proponowanej przez Friend (2000/01). Podobieństwo polega na skupieniu się na powierzchniowej strukturze tekstu. Natomiast różnica leży w identyfikacji ważnych treści według specjalnej listy markerów ważności, a nie częstości odwołań do danych treści.

Iatsko proponuje przykładową listę markerów, podkreślając, że nie jest to grupa stała, i że studenci podczas prac nad streszczaniem powinni ją stale uzupełniać. Poniższa przykładowa lista została utworzona przez autora specjalnie dla języka angielskiego.

Rys.7. Przykładowa lista znaczników ważności treści (Iatsko, 2001)

„A Concise Dictionary of Markers”

Aim of research paper (article, study, research)

N – aim, purpose, goal, stress, claim, phenomenon

V – aim at, be devoted to, treat, deal with, investigate, discuss, report, offer, present, scrutinize, include, be intended as, be organized, be considered, be based on

Att – present, this

Existing method of problem solving method (device, approach, methodology, technique, analysis, theory, thesis, conception, hypothesis)

N – literature, sources, author, writer, researcher

V – be assumed, adopt

Att – known, existing, traditional, proposed, previous, former, recent

Evaluation of existing method of problem solving method (device, approach, methodology, technique, analysis, theory, thesis, conception, hypothesis)

N – misunderstanding, necessity, inability, properties

V – be needed, specify, require, be misunderstood, confront, contradict, miss, misrepresent, fail

Att – problematic, unexpected, ill-formed, untouched, reminiscent of, unanswered

New method of problem solving method (device, approach, methodology, technique, analysis, theory, thesis, conception, hypothesis)

V – present, be developed, be supplemented by, be extended, be observed, involve, maintain, provide, receive support

N – principles, issue, assumption, evidence

Att – for sth., doing sth., followed, suggested, new, alternative, significant, actual

Evaluation of new method of problem solving method (device, approach, methodology, technique, analysis, theory, thesis, conception, hypothesis)

N – limit, advantage, disadvantage, drawback, objection, insight into, contribution, solution, support

Att – for sth., doing sth., followed, suggested, new, alternative, significant, actual

V – recognize, state, combine, gain, refine, provide, confirm, account for, allow for make possible, open a possibility

Att. – valuable, novel, meaningful, superior, fruitful, precise, advantageous, adequate, extensive

Results

N – conclusion

V – obtain, establish, be shown, come to”

Technika streszczania tekstów naukowych Iatsko oparta jest na schemacie skonstruowanym na podstawie wyodrębnionych przez tego autora etapów tworzenia streszczeń (por. Kintsch i van Dijk rozdz. 3.4.1. i Johns rozdz. 3.1.3.). Według tego schematu treści w streszczeniu powinny zostać ułożone i uporządkowane. Wyżej przedstawione nagłówki, według którego zostały pogrupowane markery wskazujące na ważność informacji, tworzą schemat typowy dla streszczenia tekstu naukowego. Schemat ten został opracowany przez Iatsko na podstawie analizy tekstów naukowych oraz oczekiwań, jakie ma czytelnik przed rozpoczęciem lektury tego typu tekstu.

Zatem w streszczeniu tekstu naukowego według Iatsko z pewnością powinny się znaleźć:

- cel artykułu,
- istniejąca metoda rozwiązania problemu,
- ocena istniejącej metody rozwiązania problemu,
- nowa metoda rozwiązania problemu,
- ocena nowej metody rozwiązania problemu,
- wyniki.

Technika proponowana przez Iatsko (2001) wyszczególnia i precyzuje także etapy streszczania, które można interpretować jako reguły bądź strategie streszczania tekstu.

1. Pierwszy etap to konstrukcja listy markerów.
2. Następnie należy przeczytać tekst i wypisać zdania z markerami i łącznikami z listy.
3. Potem należy poddać dane zdania transformacji, aby uzyskać zdania oznajmujące oraz ustalić relacje między nimi.
4. Następnym krokiem jest usunięcie wyrazów sygnalizujących związki wyselekcjonowanych do streszczenia zdań ze zdaniami z tekstu źródłowego, które nie zostały uwzględnione w streszczeniu. Jeżeli okaże się to konieczne, należy uzupełnić zdania nowymi łącznikami, które zapewnią koherencję streszczenia.
5. Należy także wyeliminować podmiot i orzeczenie, jeżeli podmiot to pierwsza osoba liczby pojedynczej lub mnogiej, ponieważ może to prowadzić do mylnego wrażenia, że autor tekstu źródłowego to twórca streszczenia (por. Grabowska, 2001, rozdz. 1.1).
6. Jeżeli okaże się konieczne, należy zmienić kolejność treści w streszczeniu.
7. Ostatni etap to podział streszczenia na akapity według różnych tematów.

Iatsko (2001) twierdzi, że technika ta może zostać wykorzystana przez studentów do streszczania dłuższych tekstów. Podkreśla jednak, że metoda jest trudna i może być stosowana efektywnie dopiero na poziomie uniwersyteckim i kolegiальnym.

3.1.5. Streszczanie poprzez uzupełnianie

Iatsko (2001) proponuje także łatwiejszy schemat streszczania, który można stosować podczas streszczania literatury pięknej lub opowiadań. Schemat opiera się głównie na założeniu, że w literaturze tego typu najważniejsze informacje to te, które dotyczą relacji między głównymi postaciami i wydarzeniami w obrębie wątku. Technika proponowana przez Iatsko może być wykorzystana zarówno do pisemnego, jak i ustnego streszczania. Opiera się ona na zestawie punktów, które powinny zostać

uzupełnione przez osoby streszczające. Punkty zostały sformułowane w następujący sposób:

1. Tekst jest zatytułowany
2. Został napisany przez sławnego (wybitnego, itd.) angielskiego (amerykańskiego, itd.) pisarza (poetę, itd.)
3. Akcja rozgrywa się w
4. Głównymi postaciami opowiadania sąDrugoplanowe postaci to
5. Tekst można podzielić nalogicznych części.
6. Pierwsza (druga, itd.) część dotyczy
7. Celem tekstu jest pokazanie (Studenci powinni odpowiedzieć w tym miejscu na pytania: Dlaczego autor napisał opowiadanie? Co autor chciał powiedzieć czytelnikowi?)
8. Opowiadanie (nie)podobało mi się, ponieważ

Należy zaznaczyć, że streszczenie, które zostanie utworzone tym sposobem, naruszy wiele cech konstytutywnych streszczenia wymienionych w rozdziale 1. tej dysertacji. Przede wszystkim, zapisanie komentarzy odautorskich, które są elementem niepożądanym w streszczeniu³⁴, np. „...*opowiadanie (nie) podobało mi się, ponieważ...*”, wprowadzi do tekstu dodatkowe elementy, nie występujące w tekście wyjściowym i sprawi, że streszczenie nie będzie obiektywne. Ponadto, będzie powodem powstania dystansu wobec tekstu źródłowego poprzez wprowadzenie elementów metatekstowych, np. „*tekst można podzielić na ... logicznych części*”.

Z drugiej strony, proponowanie uczniom takiej techniki streszczania opowiadań, z pewnością zachęci ich do streszczania tekstów własnymi słowami i nauczy grupowania treści według określonych wątków. Ponadto tego typu czynności wspomagają zapamiętywanie informacji (Wojtasiewicz, 1990; Arabski 1996). Można wysunąć wniosek, iż mimo że ta technika prowadzi do tworzenia streszczeń, które nie mają wszystkich cech gatunkowych przypisywanych streszczeniu, można ją z powodzeniem stosować jako ćwiczenie, które będzie zachęcało uczniów do przegrupowywania treści, do dystansowania się wobec tekstu źródłowego i do ukierunkowanego czytania tekstu. Oprócz tego, może stanowić wstęp do ćwiczeń opartych na streszczaniu tekstów informacyjnych według bardziej „rygorystycznych” kryteriów.

³⁴ Z wyjątkiem specjalnych typów streszczeń, jak „streszczenie komentujące”, czy „recenzja”

3.2. Metody nauczania streszczeń

Próby znalezienia najefektywniejszej metody kształcenia umiejętności streszczania zaczynają się od analizy najbardziej podstawowych metod nauczania tj. metody indukcyjnej i dedukcyjnej (Hare i Borchardt, 1984). Badacze (Day, 1986; Stotesbury, 1990; Johns i Mayes, 1990; Friend, 2001) sprawdzają także, jak szczegółowy ma być instruktaż poprzez poszukiwanie odpowiedzi m.in. na następujące pytania:

- Czy do efektywnego nauczania streszczania wystarczy teoretyczna prezentacja strategii kondensacji tekstu uzupełniona praktycznymi przykładami?
- Czy może należy jeszcze wzbogacić instruktaż dodatkowymi elementami, na przykład strategiami metakognitywnymi, które mogą być przydatne podczas tworzenia streszczeń?
- A może należy oprzeć szkolenie dotyczące streszczania na innych elementach niż strategię?
- Czy nauczanie studentów odczytywania wyrażonych wprost przesłanek dotyczących ważności treści w tekście źródłowym umieszczonych tam przez autora tekstu wystarczy w celu sporządzenia poprawnego streszczenia?

Jak zatem należy nauczać streszczania tekstów? Liczne wskazówki związane z tym zagadnieniem prezentują poniżej przedstawione badania.

3.2.1. Stopień eksplicytności instrukcji

Głównym celem badań Day (1986) jest poszukiwanie najbardziej efektywnej formy nauczania pisania streszczeń. Autorka skupiła się na analizie zależności między eksplicytnością instrukcji dotyczących streszczania tekstów a poprawą jakości pisanych streszczeń. Zależności te były analizowane w oparciu o dwa czynniki: zdolności badanych oraz poziom trudności danej strategii. Eksperyment zawierał cztery metody nauczania streszczania różniące się od siebie stopniem eksplicytności instruktażu oraz obecnością elementu związanego z nauczaniem strategii metakognitywnych przydatnych podczas streszczania.

Instruktaż Day opierał się na teoretycznej prezentacji pięciu reguł streszczania popartej ich praktycznym zastosowaniem. Reguły te zostały pośrednio oparte na modelu Kintscha i van Dijka (1978), a są to: usunięcie nieważnych informacji³⁵, usunięcie zbędnych informacji³⁶, superordynacja, selekcja i inwencja (zob. rozdz. 2.1.2.).

Część szkolenia zawierała także element związany z nauczaniem strategii metakognitywnych. Może wydawać się oczywiste, iż dorośli posiadają znaczną wiedzę metakognitywną i umiejętności samokontroli. Jednakże Day wnioskuje, że w sytuacji, kiedy zadanie i nauczane strategie są trudne, nawet dorośli mogą potrzebować eksplicytnych instrukcji metakognitywnych. Dlatego też autorka zdecydowała się również sprawdzić, czy uzupełnianie treningu instrukcjami dotyczącymi strategii metakognitywnych będzie miało wpływ na jakość streszczeń wykonanych przez dorosłych³⁷.

Metakognitywne strategie nauczane przez Day zostały sformułowane w następujący sposób (Hare i Borchardt, 1984: 66³⁸)³⁹:

1. Upewnij się, że rozumiesz tekst. Zapytaj siebie, o czym jest tekst, i co autor chce powiedzieć. Spróbuj sformułować temat tekstu i wypowiedz go głośno.
2. Przeczytaj tekst jeszcze raz, aby upewnić się, że zrozumiałeś dobrze temat. Przeczytaj tekst także w celu upewnienia się, że na prawdę zrozumiałeś, które części w tekście są ważne. Zaznacz gwiazdką ważne części.

Wymienione strategie należy stosować przed zastosowaniem reguł streszczania. Poniżej zostaną przedstawione strategie, które należy zastosować po wykorzystaniu reguł streszczania:

3. Przemyśl wszystko jeszcze raz. Przeczytaj ponownie akapit. Przeczytaj na głos temat tego akapitu. Czy spełnia on funkcję *topic sentence*? Czy go podkreśliłeś?

³⁵ „Nieważne informacje” to treści, które mają małe znaczenie w kontekście tekstu, np. szczegóły.

³⁶ „Zbędne informacje” to treści, które pojawiły się już wcześniej w tekście. W odróżnieniu od „informacji nieważnych” mogą to być informacje bardzo znaczące w kontekście całego tekstu, lecz ze względu na kondensację treści nie mogą pojawić się w streszczeniu dwa razy.

³⁷ Liczne badania cytowane przez Day, np. Flavell, 1976, Pressley, Borkowski i O’Sullivan, 1985, wykazały, że braki w wiedzy metakognitywnej u dzieci nie pozwalają na wydajne stosowanie strategii zapamiętywania. Toteż pogłębianie wiedzy dzieci na temat strategii metakognitywnych i ich użyteczności wpływa pozytywnie na przyswajanie tych strategii. Dlatego trening związany z *self-management skills*, np. uczenie dzieci skupiania uwagi na wykonywanym zadaniu, samooceny postępów podczas wykonywania zadania i korekty własnych błędów, poprawił ich wyniki w wielu zadaniach.

³⁸ tłumaczenie własne

³⁹ Day (1986) nie przedstawiła w swoim artykule przykładów strategii metakognitywnych, jakie zawierał jej instruktaż. Są one natomiast zaprezentowane szczegółowo w artykule Hare i Borchardt (1984), które na potrzeby własnego eksperymentu badawczego wykorzystały materiały Day.

Czy może brakuje w akapicie *topic sentence*? Jeżeli tak, to czy zapisałeś je na marginesie?

4. Sprawdź tekst dwa razy. Czy zostawiłeś jakieś wyliczenie w streszczeniu? Upewnij się, że twoje streszczenie nie zawiera żadnych wyliczeń. Czy się nie powtarzasz? Upewnij się, że nic ważnego nie opuściłeś. Czy wszystkie ważne informacje znajdują się w streszczeniu?⁴⁰

Badania zostały przeprowadzone wśród studentów college'u, którzy studiowali na pierwszym roku lub uczęszczali na „kurs wyrównawczy” (*remedial English course*) z pisania. Każda grupa poddana została innemu typowi instruktażu. Szkolenia zostały zróżnicowane w następujący sposób (Day, 1986: 195-6):

- grupa 1. Instruktaż kładł nacisk wyłącznie na strategie metakognitywne. Studenci zostali powiadomieni o konieczności zwracania uwagi na to, co piszą, i sprawdzania własnych prac. Studentom nie zaprezentowano reguł streszczania.
- grupa 2. Studentom przedstawiono dokładnie pięć strategii streszczania. Trening nie zawierał kształcenia strategii metakognitywnych.
- grupa 3. Studenci zostali powiadomieni o konieczności zwracania uwagi na to, co piszą, i sprawdzania własnych prac oraz przedstawiono im dokładnie wszystkie strategie streszczania (kombinacja punktów dotyczących grupy 1 i grupy 2).
- grupa 4. Studentów poddano bardzo dokładnemu instruktażowi. Zaprezentowano im strategie streszczania a do każdej strategii przedstawiono wskazówki dotyczące samokontroli i sprawdzania jakości streszczeń (strategie metakognitywne).

Powyższe rozróżnienie instruktażu miało miejsce w dwóch podstawowych grupach: grupie składającej się ze studentów mających problemy z czytaniem

⁴⁰ W literaturze przedmiotu wymienia się jeszcze jedną strategię metakognitywną przydatną podczas wykonywania streszczeń (np. Hare i Borchardt, 1984). Jest to „wyszlifowanie tekstu” (*polishing strategy*). Hare i Borchardt (1984: 66, tłumaczenie własne) przedstawiły tę strategię studentom w następujący sposób: „Jeżeli duża ilość informacji z tekstu źródłowego zostaje poddana redukcji, otrzymane skondensowane informacje często brzmią nienaturalnie. Napraw ten problem i utwórz naturalnie brzmiące streszczenie. Poprawki mogą polegać m.in. na: parafrazowaniu, zastosowaniu słów łączących, takich jak *i* lub *ponieważ* oraz napisaniu zdania rozpoczynającego i kończącego streszczenie. Parafrazowanie jest szczególnie przydatne, ponieważ poprawia zdolność zapamiętywania materiału oraz nie pozwala na cytowanie słów autora, co jest uznawane za plagiat”.

i pisanem oraz grupie nie wykazującej trudności w tych sprawnościach. Skutkiem takiego podziału autorka otrzymała osiem czteroosobowych lub pięcioosobowych grup.

Analizując protokoły streszczeń pod względem zakresu wykorzystania strategii i porównując wyniki między dwiema podstawowymi grupami (uczniowie lepsi i słabsi), Day (1986: 205-208) wyciągnęła następujące wnioski:

- Najlepsze rezultaty w obu grupach przyniósł czwarty typ instruktażu oparty na pełnej integracji nauczania strategii samokontroli z instrukcjami dotyczącymi streszczania. Zarówno grupa słabsza, jak i lepsza odniosły korzyść ze szkolenia, to znaczy poprawiły się ich umiejętności pisania streszczeń.
- Porównanie postępów obu grup wykazało, że grupa nie mająca trudności w pisaniu i czytaniu odnotowała generalnie większą poprawę niż grupa słabsza, co świadczy o wpływie zdolności na jakość streszczeń. Warto dodać, iż przed rozpoczęciem szkolenia jakość streszczeń w obu grupach była bardzo zbliżona.
- Mimo że można by przypuszczać, że zdolni studenci nie potrzebują bardzo dokładnego instruktażu, to jednak w przypadku trudnych zadań, do jakich należy bez wątpienia streszczanie, istnieje potrzeba eksplicytnego instruktażu niezależnie od zdolności danej osoby.
- Analizując postępy słabszej grupy, autorka zaobserwowała, iż studenci mający trudności z pisaniem lub czytaniem skorzystali w najbardziej efektywny sposób ze szkolenia czwartego typu, co potwierdza założenia, że słabi uczniowie potrzebują instruktażu o wysokiej eksplicytności instrukcji uzupełnionego nauczaniem strategii metakognitywnych.
- Pomimo faktu, że selekcja i inwencja są wyjątkowo trudnymi strategiami, które wymagają bardzo dokładnych instrukcji, mogą być one opanowane podczas treningu, z długotrwałym skutkiem.
- Zasada usunięcia nie poprawiła się po treningu, gdyż obie grupy stosowały ją poprawnie przed treningiem.
- Można zaobserwować pewną prawidłowość odnośnie trudności zadania i instrukcji dotyczących samokontroli (*self-monitoring*):
 - Studenci nie potrzebują instruktażu związanego ze strategiami samokontroli w przypadku zadań łatwych (np. usunięcie).
 - W przypadku strategii o średniej trudności studenci korzystają z treningu, lecz nie potrzebują instrukcji dotyczących samokontroli, ponieważ są w stanie prowadzić samokontrolę automatycznie. Jako

przykład można przytoczyć strategię superordynacji. Badania wykazały, iż raz wytłumaczona, jest z sukcesem używana przez studentów, a podczas jej wykorzystywania studenci samodzielnie dobierają sobie i wykorzystują odpowiednie strategie metakognitywne.

- W przypadku trudnych strategii streszczania, np. inwencji, studenci mają problemy z praktycznym zastosowaniem się do instrukcji dotyczących stosowania strategii metakognitywnych podczas streszczania.
- Co jest przyczyną tego, że w przypadku wymagających i trudnych strategii, takich jak selekcja i inwencja studenci mają problem z praktycznym wykorzystaniem instrukcji dotyczących strategii metakognitywnych i nie stosują samokontroli? Day sugeruje, że studenci mogą mieć problem polegający na niemożności podzielenia zasobów kognitywnych tak, aby równocześnie stosować trudne strategie i utrzymywać samokontrolę. Nie ulega wątpliwości, że idealnym rozwiązaniem jest stosowanie strategii metakognitywnych podczas wykonywania operacji streszczania, np. dokonywanie samodzielnej korekty błędów, umiejętne określanie własnych celów podczas czytania, sporządzanie odpowiednich notatek. Jednakże niektórzy studenci nie są w stanie stosować samokontroli równocześnie ze stosowaniem makroreguł, ponieważ ich zasoby kognitywne są już „zajęte” bądź „wykorzystane” całkowicie do np. tworzenia *topic sentence*⁴¹.
- Pierwszy rodzaj instruktażu nie poprawił umiejętności pisania streszczeń w obu grupach, ponieważ nie znając reguł rządzących streszczaniem, piszący prawdopodobnie nie wiedzieli, na co zwracać uwagę i co sprawdzać.
- Drugi i trzeci rodzaj instruktażu także przyniósł poprawę w pisaniu streszczeń, jednakże nie była ona tak znacząca, jak poprawa uzyskana dzięki czwartemu typowi szkolenia. Trzeci typ instruktażu był bardziej efektywny niż drugi, jednakże różnica była niewielka.

Reasumując, można wnioskować, że każdy typ szkolenia prezentujący strategie streszczania przynosi efekty w postaci nabycia i doskonalenia umiejętności streszczania. Najbardziej efektywny okazał się trening oparty na prezentacji reguł

⁴¹ Zaobserwowane zjawisko można także wyjaśnić przeciążeniem pamięci roboczej.

streszczania wraz z licznymi przykładami połączony z dokładnym i przyporządkowanym każdej strategii z osobna szkoleniem strategii metakognitywnych.

Nie wszystkie strategie wymagają wysoce eksplicytnego treningu. Strategie usunięcia i superodynacji okazały się w eksperymencie Day strategiami łatwymi. Studenci nie mieli trudności z ich stosowaniem. Jednakże poprawne stosowanie tylko tych strategii nie pozwoli na utworzenie satysfakcjonującego streszczenia. Podstawą procesu streszczania jest efektywne stosowanie strategii selekcji i inwencji (według Kintscha i van Dijka będzie to makroreguła generalizacji i konstrukcji), które, jak wynika z wyżej prezentowanych wniosków badawczych, wymagają eksplicytnego szkolenia nawet w przypadku osób, które nie mają problemów z czytaniem i pisanem. Pozytywną przesłanką tych badań jest fakt, iż można te operacje kształcić i doskonalić.

Ponadto należy dodać, że szkolenie w zakresie streszczania przynosi efekty o trwałym charakterze. Badania Day wykazały, iż nabyte umiejętności strategii były z powodzeniem stosowane w dwa tygodnie po zakończeniu szkolenia (podobne obserwacje zasygnalizowały Hare i Borchardt, 1984).

3.2.2. Metoda indukcyjna i dedukcyjna

Hare i Borchardt (1984) podjęły się sprawdzenia, jaki typ instruktażu, indukcyjny czy dedukcyjny, przyniesie lepsze efekty w kształceniu umiejętności streszczania.

Jako że streszczanie jest bardzo trudnym zadaniem, można przypuszczać, że trening oparty na nauczaniu indukcyjnym przyniesie efekty lepsze niż metoda dedukcyjna. Szkolenie, podczas którego pod kontrolą nauczyciela studenci będą mogli samodzielnie, w oparciu o przykłady, generować strategie streszczania wydaje się wysoce efektywne. Komorowska (2003: 127) akcentuje zalety stosowania instruktażu indukcyjnego twierdząc, iż *„prezentacja tego typu ma ogromne walory: kształtuje samodzielność ucznia, trenuje domysł językowy i krytyczne myślenie, zwiększa wreszcie trwałość tak opanowanego materiału”*.

Hare i Borchardt testowały dwie metody nauczania w dwóch grupach studentów. Dedukcyjne nauczanie streszczania polegało na zaprezentowaniu studentom definicji streszczenia, strategii streszczania oraz przedstawieniu ich przez nauczyciela na

konkretnym przykładzie. Następnie studenci otrzymali wzorcowe streszczenia oraz streszczenia słabe, a nauczyciel pokazywał im, gdzie została zastosowana albo gdzie powinna była zostać zastosowana dana reguła streszczania. Ostatni etap szkolenia składał się z prezentacji wykonanej przez nauczyciela, który na tablicy w modelowy sposób streszczał cały wybrany tekst.

Indukcyjne nauczanie oparto na zasadzie elicytacji od studentów wiadomości na temat streszczenia i streszczania. Nauczyciel pytał studentów, co to jest streszczenie i jakie ma cechy konstytutywne. Jeżeli studenci opuścili istotną cechę, nauczyciel naprowadzał ich pytaniami na jej odkrycie. Następnym krokiem było pozwolenie studentom na porównanie streszczeń z tekstem źródłowym i wyciągnięcie przez nich wniosków dotyczących zasad rządzących streszczaniem. Drugim etapem była prezentacja tekstu źródłowego i kilku jego streszczeń oraz wyszukiwanie przykładów pokazujących poprawne zastosowanie określonej reguły. Trzecim etapem indukcyjnego nauczania było wspólne tworzenie streszczenia i zapisanie go na tablicy. Następnie studenci otrzymywali modelowe streszczenia i porównywali model ze streszczeniem stworzonym wspólnie. W obu przypadkach każda sesja kończyła się wykonaniem przez studentów streszczeń tekstów nie omawianych na zajęciach. O streszczanie tych samych tekstów poproszono także grupę kontrolną składającą się z osób, które nie brały udziału w treningu.

Analiza protokołów ze streszczeniami pozwoliła Hare i Borchardt (1984) na wysunięcie następujących wniosków badawczych:

- Nie zaobserwowano znaczących pod względem naukowym różnic między grupami poddanymi instruktażowi dedukcyjnemu i indukcyjnemu.
- Zaobserwowano znaczne różnice między streszczeniami wykonanymi przez grupy poddane instruktażowi a grupą kontrolną. Grupy szkolone wypadły o wiele korzystniej niż grupa kontrolna, a różnice dotyczyły m. in. efektywności streszczania, identyfikacji najważniejszych treści oraz wykorzystania reguł streszczania.
- Różnice zostały także zaobserwowane w streszczeniach wykonanych dwa tygodnie po sesji treningowej, kiedy grupa eksperymentalna uzyskała lepsze wyniki w efektywności streszczania i poprawnym użyciu reguł niż grupa kontrolna; jeszcze raz zostają potwierdzone wnioski Day (1986), że kształcenie streszczania daje długotrwałe efekty.

- Zaobserwowano pewną prawidłowość w stosowaniu reguł streszczania: osoby, które wcześniej nie używały danej reguły, po treningu zaczynały ją stosować, aczkolwiek w sposób niekonsekwentny. Osoby, które stosowały daną regułę niekonsekwentnie, po treningu zaczynały jej używać w sposób regularny.
- Mimo iż czas poświęcony szkoleniu reguły inwencji był trzy razy dłuższy niż w eksperymencie Day (1986), studenci wciąż mieli problemy z konstrukcją *topic sentence*, co według autorek, najprawdopodobniej jest wynikiem „braku wrażliwości na ważne treści” (*insensitivity to importance*). Autorki podkreślają także fakt, iż streszczając teksty o charakterze informacyjnym studenci często nie posiadają wystarczającej wiedzy z danej dziedziny, by zidentyfikować ważne treści.
- Instruktorzy zasygnalizowali, iż preferują dedukcyjne objaśnianie zasad streszczania, ponieważ jest ono dla nich wygodniejsze i łatwiejsze do przeprowadzenia.

3.2.3. Instruktaż oparty na operacji uogólnienia treści tekstu, znacznikach ważności treści i osobistych skojarzeniach

Badania Friend (2001) także mają na celu opracowanie jak najbardziej efektywnego instruktażu dotyczącego kształcenia umiejętności streszczania. Autorka sprawdziła pod względem efektywności trzy profile treningu oparte na następujących elementach:

- kształceniu umiejętności uogólniania treści, lub, innymi słowy, stosowania strategii generalizacji,
- selekcji najważniejszych treści według wskazówek autora tekstu źródłowego poprzez identyfikację elementów powtarzających się w tekście,
- oszacowaniu ważności treści zawartych w tekście źródłowym według osobistych kryteriów (tzw. grupa refleksyjna).

Oparcie nauczania na uogólnieniu wydaje się dość oczywistą decyzją, ponieważ jest to podstawowa makroreguła odpowiedzialna za przeniesienie treści do makropoziomu. Strategii uogólniania, mimo iż jest jedną z najtrudniejszych

i najbardziej wymagających strategii, można nauczyć w warunkach szkolnych (np. Day 1980; Friend 1989). Generalizacja sama w sobie skraca tekst i jest mechanizmem odpowiedzialnym za uchwycenie sedna informacji zawartych w tekście źródłowym. Ponadto, według Friend, uogólnienie nie jest zabiegiem nowym dla studentów, ponieważ jest czynnością wykonywaną codziennie w różnych kontekstach, jest nieodłącznym elementem edukacji oraz umiejętnością konieczną i niezastąpioną podczas studiowania i pracy naukowej.

Częstość powtarzania się pewnych elementów w tekście została wybrana za podstawę kształtowania treningu ze względu na fakt, iż elementy te są bezpośrednio widoczne na powierzchni tekstu. Na tej też podstawie Friend wnioskuje, że identyfikacja treści według eksplicytnych wskazówek zawartych na powierzchni tekstu będzie umiejętnością względnie prostą do nauczania. Obecność eksplicytnych markerów ważności informacji, zdaniem Friend, ułatwia identyfikację relewantnych treści, a co się z tym łączy i streszczanie, ponieważ zwraca uwagę studentów na znaczące fragmenty tekstu, pozwala na rozpoznanie gradacji ważności treści dokonanej przez autora tekstu źródłowego i dzięki temu może posłużyć za podstawę jego skrócenia. Ponadto za efektywnością tego czynnika przemawia fakt, iż jest on wykorzystywany do tworzenia streszczeń przez programy komputerowe oraz został wyróżniony przez Kintscha i van Dijka (1978) jako wskazówka, co powinno zostać przeniesione z mikropoziomu do makropoziomu. Częstość występowania elementów w tekście wpływa także pozytywnie na zapamiętywanie - im częściej dana informacja pojawia się w tekście, tym łatwiej i trwalej zostanie zapamiętana (Kintsch i van Dijk, 1978). Należy także dodać, że Kintsch i van Dijk (1978) podkreślają, iż kluczem do poprawnego streszczania nie jest wyłączenie się sygnałami z tekstu, ale pogodzenie kryteriów ważności autora tekstu źródłowego z gradacją ważności treści w opinii autora streszczenia.

Trzecim elementem, na którym oparto trening, było zachęcanie studentów, aby odnosili informacje zawarte w tekście źródłowym do swoich własnych doświadczeń i odczuć. Celem tej taktyki było sprawdzenie, czy osobista interpretacja wiadomości z oryginału pomoże w zrozumieniu, jakie informacje były ważne dla autora tekstu źródłowego.

Zanim zostaną przedstawione wyniki badań, należy dodać, iż trzecie kryterium wydaje się być w pracy Friend nie wystarczająco uzasadnione. Wprowadzenie subiektywności jako jedynego elementu w interpretacji tekstu źródłowego w kontekście

nauczania pisania streszczeń wydaje się być sprzeczne z podstawowymi cechami konstytutywnymi streszczeń i nie zostało teoretycznie wyjaśnione. Trudno też wytłumaczyć celowość zachęcania studentów do nadinterpretacji treści z oryginału. Friend (2001: 11) pisze w instruktażu: „jeżeli treści w akapicie wydają ci się nieinteresujące, zastanów się, w jaki sposób możesz sprawić, iż będą dla ciebie bardziej interesujące”. Co więcej opracowany program szkolenia wydaje się być oparty na nie wystarczająco jasno określonych instrukcjach, np.: „... po przeczytanie akapitu zastanów się, jaki jest twój stosunek do treści w nim zawartych, zorganizuj myśli, zapisz i sprawdź” (Friend, 2001: 11⁴²).

Poza tym brak prezentacji jakiejkolwiek strategii związanej ze streszczaniem w grupie refleksyjnej, a zwłaszcza pominięcie uogólnienia, będącej fundamentalną zasadą streszczania, wydaje się z góry determinować słabą efektywność treningu opartego na trzecim rodzaju instruktażu. Ponadto, tak duży stopień zaakcentowania osobistego postrzegania tekstu kłóci się z elementarnymi założeniami streszczenia, które akcentują obiektywne spojrzenie na tekst. Z drugiej strony, ten „osobisty akcent” w ustalaniu kryteriów kształtowania instruktażu można próbować uzasadnić praktycznym wymiarem streszczania w warunkach akademickich. Jeżeli student streszcza przeczytany rozdział dla własnych celów (*writer-based summary*, zob. rozdz. 1.2.), np. aby przygotować się do egzaminu, może dodać osobiste komentarze i kształtować streszczenie według własnych spostrzeżeń, aby ułatwić sobie zapamiętanie treści. Jednakże, poleganie jedynie na osobistej gradacji ważności treści może prowadzić do porażki, gdyż student może pominąć wiele istotnych (obiektywnie) treści ze względu na deficyty wiedzy.

Analiza protokołów zebranych po sesji treningowej pozwoliła Friend (2001) na wysunięcie następujących wniosków w oparciu o poniższe kryteria:

- *Thesis statement* (teza całego tekstu):

Grupa ucząca się strategii uogólnienia wypadła najlepiej. Grupa trzecia miała największe problemy z utworzeniem zdania streszczającego cały tekst.

- Tworzenie zdania uogólniającego fragmenty tekstu, innego niż *topic sentence*:

Najlepsze wyniki uzyskała „grupa refleksyjna”, następna była grupa uczona uogólniania, na końcu znalazła się grupa z instruktażem skupionym na częstości występowania elementów. W ostatniej grupie zaobserwowano także najwięcej

⁴² tłumaczenie własne

błędnych i niepotrzebnych zdań. Za wyjaśnienie najlepszych rezultatów uzyskanych przez grupę refleksyjną może posłużyć fakt, iż zachęcenie studentów do odniesienia treści do siebie, które miało miejsce w właśnie w tej grupie, zapobiega bezpośredniemu kopiowaniu fragmentów tekstu źródłowego. Z drugiej jednak strony, należy dodać, że grupa ta tworzyła wiele zdań niezwiązanych bezpośrednio z treścią. Podobne zachowanie zostało zaobserwowane przez Stotesbury (1990) i King (2003) w kontekście tworzenia streszczeń na dobrze znany studentom temat. Okazało się, że znajomość tematu „zachęcała” studentów do umieszczania w streszczeniach treści, które nie znajdowały się w tekście źródłowym.

- Instruktaż:

We wszystkich trzech grupach trening miał pozytywny wpływ na streszczenia, redukując znacznie liczbę bezpośrednio kopiowanych zdań i zwiększając liczbę zdań kondensujących treści z więcej niż jednego akapitu.

- Identyfikacja ważnych treści:

Grupy eksperymentalne uzyskały dużo lepsze wyniki niż grupa kontrolna, co może świadczyć, że trening streszczania zwiększa wrażliwość studentów na istotne treści (por. Hare i Borchardt, 1984).

- Najefektywniejsza metoda nauczania:

Przyjmując jako kryterium identyfikację ważnych treści, szkolenia oparte na uogólnieniu i częstości występowania elementów mają podobne efekty. Jednakże, biorąc pod uwagę ogólny charakter streszczenia, którego podstawą jest transformacja zdań prowadząca do przeniesienia treści do makropoziomu, generalizacja jest makroregułą, na której należy przede wszystkim oprzeć trening.

Warto także zaznaczyć, że jedynie kilka streszczeń pokazało w pełni opanowanie zasad ćwiczonych podczas instruktażu. Jednakże poprawa odnotowana wśród osób poddanych eksperymentowi wskazuje, że poświęcenie większej ilości czasu pozwoliłoby na zwiększenie liczby studentów, którzy w pełni opanowali strategię streszczania.

Z powyższych wniosków badawczych wynika, iż, jak w przypadku innych badań z literatury przedmiotu, np. Hare i Borchardt (1984), Garner i McCaleb (1985), Day (1986), Coffman (1994) każdy rodzaj treningu dotyczącego streszczania przynosi pewną poprawę. Nowym elementem, jaki do analizy instruktażu wnosi praca Friend, jest element związany z nakłonieniem studentów do analizy treści według własnych odczuć i zainteresowań. Zabieg taki pozwolił studentom na zachowanie dystansu do treści i przyczynił się do eliminacji bezpośredniego kopiowania fragmentów tekstu źródłowego. Z drugiej jednak strony należy pamiętać, że streszczenia wykonane przez tę grupę były najslabsze i zawierały najwięcej błędów.

Mimo iż grupie trzeciej nie zaprezentowano żadnej reguły streszczania, Friend odnotowała pewną poprawę w jakości pisanych streszczeń u tej, pozbawionej szkolenia grupy. Zastanawiającą kwestią jest tutaj pytanie, co spowodowało poprawę jakości streszczeń. Odpowiedź związana jest z faktem, że każdej grupie przedstawiono ogólną definicję streszczenia, mówiącą m.in., że musi ono przekazać, co jest ważne dla autora, być krótkie, zawierać treści opisane „własnymi słowami”, oraz zawierać ważne informacje, które student „mógłby wykorzystywać do uczenia się”. Wyniki badań wskazują na to, że nie wszyscy studenci są świadomi nawet tych najbardziej podstawowych cech streszczeń i dlatego możliwe jest, iż postęp odnotowany przez trzecią grupę mógł być wynikiem tej krótkiej prezentacji podstawowych cech streszczania. Wniosek ten można przenieść na grunt nauczania streszczeń i stwierdzić, iż nawet krótka prezentacja, czym jest streszczenie, może poprawić jakość pisanych streszczeń.

Wnioski końcowe:

1. Każdy typ szkolenia dotyczącego pisania streszczeń przynosi poprawę (Hare i Borchardt, 1984; Garner i McCaleb, 1985; Day, 1986; Coffman, 1994; Friend 2001). Nawet minimalistyczny wymiar instruktażu, którym może być podanie zrozumiałej definicji streszczenia z elementarnymi cechami charakterystycznymi przynosi pozytywne efekty (Friend, 2001).
2. Najlepsze rezultaty daje szczegółowy instruktaż dotyczący stosowania strategii streszczania (teoria poparta praktycznymi przykładami) uzupełniony strategiami metakognitywnymi, związanymi z organizacją i monitorowaniem procesu streszczania (Day, 1986).

3. Studenci mogą nauczyć się z powodzeniem stosować nawet najtrudniejsze strategie streszczania, np. selekcję i inwencję, jeżeli będą poddani odpowiedniemu instruktażowi (zob. punkt 2) (Day, 1986).
4. Ze względu na wysoki stopień trudności jaki charakteryzuje streszczanie tekstów zalecane jest nauczanie strategii metakognitywnych związanych ze streszczaniem nawet w przypadku osób dorosłych (Day, 1986).
5. Instruktaż dotyczący pisania streszczeń ma wysoce pozytywny wpływ zarówno na uczniów dobrych, jak i mało zdolnych (Day, 1986).
6. Instruktaż dotyczący stosowania strategii streszczania przynosi długotrwałe efekty (Hare i Borchardt, 1984; Day, 1986).
7. Nie zanotowano różnic w efektach indukcyjnej i dedukcyjnej metody nauczania pisania streszczeń. Oba typy instruktażu są wysoce efektywne (Hare i Borchardt, 1984).
8. Pewne problemy z poprawnym stosowaniem trudnych strategii mogą wynikać z problemów z identyfikacją ważnych treści w tekście. Można przypuszczać, że dłuższy okres ćwiczeń poświęcony tej umiejętności tj. więcej niż kilka godzin, ponieważ tyle średnio trwały opisywane szkolenia, mógłby w dużej mierze rozwiązać ten problem. Jednak przypuszczenie to do tej pory nie zostało sprawdzone empirycznie (Stotesbury, 1990; Kim, 2001).

3.3. Sposoby oceniania streszczeń

Ocena jakości i poprawności streszczenia jest zadaniem trudnym, wymagającym i czasochłonnym, do którego najczęściej konieczne jest także zaangażowanie innych osób.

Jak wykazała lektura artykułów na temat streszczania ocena streszczeń przeważnie rozpoczyna się od konstrukcji tzw. „klucza”. Głównym celem klucza jest przedstawienie punktu odniesienia, według którego będą oceniane streszczenia. Klucz może zawierać i najczęściej zawiera treści, które powinny znaleźć się w streszczeniu. Mogą one być podane w formie listy propozycji (Kintsch i van Dijk, 1978, zob. załącznik 1.), krótkich haseł-nagłówków (Stotesbury, 1990) lub pełnych zdań (Johns i Mayes, 1990). Klucz może także zawierać wszystkie możliwe strategie, jakie mogą zostać wykorzystane do utworzenia streszczenia (np. Brown i Day, 1983a).

Tego typu klucz przygotowywany jest wyłącznie dla jednego tekstu, ponieważ wpisywane są do niego treści pochodzące wyłącznie z tego tekstu. Do utworzenia takiego klucza konieczna jest najczęściej pomoc innych osób, tzw. sędziów. Selekcja sędziów często odbywa się według ich doświadczenia i wiedzy, np. wybierani są absolwenci uniwersytetów lub osoby zajmujące się profesjonalnie pisaniem. Często taką grupę określa się też jako „ekspertów”.

Zadaniem sędziów jest indywidualna analiza tekstu źródłowego w celu wypisania z niego najważniejszych informacji (bądź utworzenia kompletnego streszczenia). Eksperci sporządzają listy, które są następnie porównywane i na podstawie których tworzy się jedną wspólną listę informacji, obejmującą treści najczęściej kwalifikowane przez sędziów jako ważne. Będzie ona pełnić funkcję klucza podczas oceniania innych streszczeń.

Istnieją także zestawy strategii streszczania uzupełnione przykładami (Winogard, 1984, Friend, 2001), a nawet błędami, jakie mogą wystąpić w streszczeniach (np. Johns i Mayes, 1990), które można wykorzystać do oceny streszczeń. Z pewnością usprawniają one analizę tekstów, lecz nie eliminują konieczności przygotowania dodatkowego klucza do danego tekstu określającego np. główną tezę akapitu lub tekstu. Dlatego należy podkreślić, iż każda próba oceny streszczeń wymaga indywidualnej analizy tekstu i odpowiednio skonstruowanego klucza, właściwego tylko dla tego wybranego tekstu. Ponadto można też przypuszczać, że nie jest możliwe uzyskanie w stu procentach poprawnego klucza. Badania Wood i in. (1995) wykazały, że podczas przygotowywania klucza do eksperymentu badawczego pojawiło się kilka informacji, które nie zostały gremialnie zakwalifikowane jako konieczne do zawarcia w streszczeniu.

3.3.1. Ocena streszczeń według Winogarda

Winogard (1984) proponuje spojrzenie na streszczanie z nieco odmiennej perspektywy niż Kintsch i van Dijk (1978) oraz Brown i Day (1983a), lecz wciąż zachowuje główne założenia modelu rozumienia i streszczania tekstu. Można zasugerować, że sposób analizy streszczeń Winogarda jest wypadkową między liniowym ujęciem pojęcia streszczania przez Sherrard (1989), ponieważ skupia się głównie na zewnętrznych transformacjach, jakim mogą podlegać informacje z tekstu

źródłowego podczas tworzenia streszczenia, a kognitywnym modelem Kintscha i van Dijka (1978), ponieważ czwarta transformacja treści, określona przez Winogarda jako inwencja, która zachodzi podczas streszczania, jest zbliżona do makroreguł generalizacji i konstrukcji (Kintsch i van Dijk, 1978), opisujących wysoce zaawansowane pod względem kognitywnym operacje przetwarzania treści. Różnica natomiast wynika z faktu, że w modelu analizy streszczeń Winogarda nie ma elementu dotyczącego ważności wyselekcjonowanych informacji. Oznacza to, że nie zostały wcześniej określone treści, które są na tyle istotne, że powinny zostać zawarte w streszczeniu.

Winogard (1984: 408) wyodrębnia cztery kategorie transformacji, którym podlegają treści z tekstu źródłowego i pod tym kątem proponuje sprawdzanie jakości, czy też analizę streszczeń:

1. Powielenie (*reproductions*) – zdania z tekstu źródłowego zostają sparafrazowane lub przepisane bez zmian.
2. Kombinacje (*combinations*) – dwa lub więcej zdań zostaje połączonych w jedno.
3. Błędnie skonstruowane kombinacje (*run-on combinations*) – zdania składowe nie są w stu procentach poprawnie połączone na skutek niepoprawnej interpunkcji lub źle dobranych spójników.
4. Inwencje (*inventions*) – zdania, które zostały utworzone samodzielnie przez osoby badane i obrazują znaczenie akapitu, kilku akapitów lub całego ustępu tekstu. Mogą to być na przykład *topic sentences*.

Autor uzasadnia taką metodę sprawdzania streszczania poprzez argumentację, iż jest to o wiele łatwiejszy sposób oceny jakości streszczeń niż poprzez analizę makrooperacji wyodrębnionych przez Kintscha i van Dijka (1978). Dzięki identyfikacji transformacji przeprowadzonych na strukturach tekstu źródłowego, streszczenia łatwiej podlegają interpretacji. Sposób analizy streszczeń sformułowany przez Winogarda był wykorzystywany, adaptowany i uzupełniany przez innych badaczy zajmujących się streszczaniem, np. Wood i in. (1995), Johns i Mayes (1990), Stotesbury (1990).

3.3.2. Ocena streszczeń według Johns i Mayes

Model analizy streszczeń proponowany przez Winogarda (1984) został wykorzystany do badań prowadzonych nad streszczeniami w L2, których autorkami były Johns i Mayes (1990). Autorki nie zaadaptowały teorii całkowicie w formie proponowanej przez Winogarda, lecz ją zmodyfikowały i uzupełniły, ponieważ wcześniejsze próby oszacowania streszczeń według tego modelu wykonane przez Johns (1988) napotkały pewne przeszkody w jego praktycznym zastosowaniu.

Przed wszystkim badania wykazały, iż podział transformacji dokonany przez Winogarda nie jest wystarczająco precyzyjny, aby przeprowadzać analizy streszczeń, które zawierają błędy. Ponadto, Winogard analizował streszczenia, obierając za jednostkę zdanie (podział interpunkcyjny), co uniemożliwiało precyzyjną analizę streszczeń, gdyż jednostka ta jest zbyt duża i wyklucza obserwacje redukcji treści wewnątrz zdania, co zdarza się wyjątkowo często, ponieważ wiele zdań w tekstach to zdania złożone.

Johns i Mayes (1990: 270-271), opierając się na modelu Winogarda, opracowały najbardziej szczegółowy opis istniejący w literaturze dotyczącej streszczania, który może posłużyć do analizy streszczeń. Autorki nie zmieniły transformacji wyodrębnionych przez autora: reprodukcje i kombinacje zostały przeniesione do modelu, a autorki uzupełniły je i uściśliły poprzez dodanie przykładów. Takiemu samemu zabiegowi poddano także inwencję, z tym że autorki zmieniły nazwę tej transformacji na „makropropozycje”.

Ponadto, Johns i Mayes opracowały listę błędów, których nie należy popełniać podczas tworzenia streszczeń, zilustrowaną przykładami. Taksonomia ta może zostać wykorzystana w konstrukcji instruktażu, jak dokonywać streszczeń. Prezentowanie studentom przykładów rozwiązań, które uznawane są za błędy, z pewnością przyczyni się do poprawienia jakości pisanych przez nich streszczeń. Autorki zaproponowały listę czterech kategorii błędów:

- Na poziomie jednostki znaczeniowej, np. z jednostki znaczeniowej występującej w oryginale usunięto ważne informacje: „*Other type of water pollution, such as that from chemicals and salt*” (brakuje jeszcze jednego typu zanieczyszczenia) lub w streszczeniu jest jednostka znaczeniowa, która składa się z błędnego podmiotu i poprawnej grupy orzeczenia, np: „*Industries had the idea to clean up the environment*” (powinno być *The government*).

- Na makropoziomie, np. zbyt ogólne makropropozycje: „*Pollution is caused by many different things*” lub błędna teza tekstu (zdanie zawierające ogólne streszczenie całego tekstu): „*This reading is about all the pollutions*”.
- Błędne kombinacje, np. połączenie dwóch lub więcej jednostek znaczeniowych, z których co najmniej jedna jest błędna: „*It causes the death of fish and plants which makes these waters unproper to drink*”.
- Osobiste komentarze, np. odnośnie tekstu: „*I believe that this reading is about....*”.

O umieszczenie błędów oraz niepotrzebnych dodatków do streszczeń w skali oceny jakości streszczeń postulował także Flottum (1985). Jego badania wykazały, że oszacowanie jakości streszczenia w oparciu wyłącznie o poprawne zastosowanie makroreguł daje niepełny i fałszywy obraz. W streszczeniach można zaobserwować obok wzorowo zastosowanych strategii podstawowe błędy wynikające z wprowadzenia nowych, nie występujących w tekście źródłowym informacji, dlatego ocena streszczenia powinna uwzględniać zarówno poprawne zastosowanie strategii, jak i błędy.

Według Johns i Mayes (1990) streszczenia tworzone są poprzez następujące transformacje dokonane na jednostkach znaczeniowych z tekstu źródłowego:

1. Reprodukcyjne na poziomie zdania:
 - a) Skopiowanie (dosłowne) jednej lub więcej jednostek znaczeniowych w takiej samej kolejności jak w tekście źródłowym.
 - b) Parafraza jednej lub więcej jednostek znaczeniowych występujących w jednym zdaniu (według podziału interpunkcyjnego).
2. Połączenie dwóch lub więcej jednostek znaczeniowych, które nie zostały połączone w ramach jednego zdania w tekście źródłowym.
 - a) Połączenie dwóch lub więcej jednostek znaczeniowych pochodzących z więcej niż jednego zdania, lecz mieszczących się w ramach jednego akapitu.
 - b) Połączenie dwóch lub więcej jednostek znaczeniowych pochodzących z różnych akapitów.
3. Makropropozycje (poprawne jednostki znaczeniowe autorstwa osoby streszczającej, które są uogólnieniem treści na poziomie jednego akapitu lub całego tekstu).

- a) Uogólnienie na poziomie jednego akapitu, np. poprzez utworzenie *topic sentence*.
- b) Zdanie zawierające ogólne streszczenie całego tekstu, inaczej *topic sentence* dla całego tekstu.
- c) Zdanie zawierające informacje metatekstowe, np.: Autor bardzo dokładnie prezentuje przyczyny rewolucji.

Warto zwrócić uwagę na punkt 3c dotyczący informacji metatekstowych. Jak można zaobserwować, autorki akceptują dodanie treści nie pochodzących z tekstu źródłowego i uznają to za przykład uogólnienia treści. Z drugiej strony, taka informacja może zostać uznana za swoistego typu komentarz i potraktowana jako błąd (Grabowska, 2001). W definicji streszczenia zaproponowanej przez autorkę niniejszej dysertacji komentarze odautorskie i treści metatekstowe nie stanowią cech konstytutywnych streszczenia. Należy jednak podkreślić, że Johns i Mayes dopuszczają w streszczeniu obecność informacji metatekstowych ściśle wynikających z tekstu (np. *autor wylicza..., autor neguje fakt, że...*), a uznają za błąd typowe komentarze odautorskie (np. „...moim zdaniem...”, „...nie sądzę że ...”).

3.3.3. Ocena streszczeń według Friend

Friend (2001) proponuje zbliżony do Johns i Mayes (1990) sposób analizy streszczeń. Każde streszczenie oceniane jest w czterech kategoriach:

- utworzenie tezy (zdania streszczającego cały tekst),
- zawarcie treści,
- usunięcie treści,
- transformacja zdań.

Kategoria dotycząca utworzenia tezy, która będzie streszczała cały tekst, została wybrana przez Friend, ze względu na konieczność, zdaniem autorki, rozpoczęcia streszczenia od właśnie takiego zdania, które będzie przedstawiać sedno całego tekstu. Jako że jest to czynność wyjątkowo trudna, autorka rozbudowała punktację oceniającą to zadanie, aby studenci zostali nagrodzeni za chociażby część dobrze sformułowanego

zdania otwierającego. Punktacja wyglądała następująco (Friend, 2001: 12):

- 5 punktów za poprawną tezę,
- 4 punkty za zdanie zbliżone do tezy,
- 3 punkty za próbę sformułowania tezy, zawierającej orzeczenie, które ma charakter globalny, lecz niepoprawny,
- 2 punkty za utworzenie tezy, która nie zawiera orzeczenia,
- 1 punkt za brak tezy, lecz obecność w zamian zdania będącego streszczeniem pierwszego akapitu.

„Zawarcie treści” jest kategorią, która odnosi się do ujęcia w streszczeniu najważniejszych informacji z tekstu źródłowego. Aby ocenić streszczenie według tego kryterium należy utworzyć klucz, w którym znajdują się wszystkie informacje konieczne do ujęcia w streszczeniu. Analiza streszczeń w tej kategorii polega na obliczeniu, ile procent ważnych treści, w porównaniu z kluczem, zostało przeniesionych do streszczenia.

„Usunięcie treści” to kategoria, w której sprawdza się, czy nieważne informacje zostały przez osobę streszczającą usunięte. Analiza odbywa się tak samo, jak w przypadku „zawarcia treści”, z tym że lista obejmuje informacje, które należy odrzucić.

Transformacje zdań zostały zbadane za pomocą wcześniej omawianej skali Winogarda (1984), która została zmodyfikowana przez autorkę poprzez sprecyzowanie i podzielenie transformacji polegającej na inwencji oraz uzupełniona o punktację (Friend 2001: 12):

1. Powielenie (*reproductions*) – przepisanie pojedynczego zdania – 1 punkt.
2. Błędnie skonstruowane kombinacje (*run-on combinations*) – zdania składowe zostały słabo zintegrowane⁴³ – 2 punkty.
3. Kombinacje (*combinations*) – dwa zdania lub więcej zostają poprawnie zintegrowane – 3 punkty.
4. Inwencje na niskim poziomie (*low-level inventions*) – więcej niż jeden akapit słabo zintegrowany – 4 punkty.
5. Inwencje na wysokim poziomie (*high-level inventions*) – więcej niż jeden akapit poprawnie/dobrze zintegrowany – 4 punkty.

⁴³ Przykładowo na skutek niepoprawnej interpunkcji lub braku spójników.

Należy także dodać, że w eksperymencie badawczym Friend każde streszczenie oceniane było niezależnie przez dwie osoby.

3.3.4. Ocena streszczeń według Wood, Winne i Carney

Wood i in. (1995) proponują ocenianie z dwóch perspektyw: ilościowej i jakościowej. Analiza kwantytatywna dotyczy sprawdzenia stosowania przez studentów reguł streszczania. Analiza jakościowa ma na celu zbadanie, jakie informacje studenci przenoszą do streszczeń.

Do analizy ilościowej wykorzystano lekko zmodyfikowany zestaw reguł streszczania opracowany przez Brown i Day (1983a). Zanim zostanie przedstawiony ten sposób analizy, należy wyszczególnić reguły, za które autorki przyznawały punkty.

1. Utworzenie „etykiety”⁴⁴ dla głównej idei akapitu.
2. Wypisanie najważniejszych punktów, które odnoszą się do tej „etykiety”.
3. Wykreślenie punktów, które wydają się mniej istotne.
4. Zapisanie w dwóch/trzech zdaniach streszczenia treści, które zostały po zastosowaniu reguł nr 1 - 3.

Punktacja odnośnie powyższych reguł przebiegała następująco:

- 0 punktów za całkowity brak zastosowania jakiejkolwiek reguły streszczania, niemożliwy do odczytania tekst, oraz nieutworzenie streszczenia.
- Zastosowanie reguł nr 1 - 3 zostało nagrodzone 1 punktem za każdy zidentyfikowany przykład wykorzystania strategii.
- 1 punkt przyznawano za streszczenie, które mieściło się w granicach 2 - 3 zdań.
- Dodatkowy punkt był przyznawany, jeżeli te 2 - 3 zdania były streszczeniem treści, które zostały po zastosowaniu reguł streszczania nr 1 - 3.

Analiza jakościowa została zaprojektowana według czteropunktowej skali:

- 0 punktów za brak jakiejkolwiek ważnej informacji,
- 1 punkt za streszczenie zawierające mniej niż połowę ważnych informacji,

⁴⁴ Autorki stosują termin *label* i nie precyzują, jaką formę powinna przyjąć taka „etykieta”. Prawdopodobnie *label* może mieć dowolną formę i nie musi to być koniecznie zdanie (w przeciwieństwie do wymagań Friend, 2001)

- 2 punkty za streszczenie zawierające więcej niż połowę ważnych treści i jedną lub dwie uzupełniające informacje,
- 3 punkty za poprawne streszczenie, które zawierało wszystkie główne treści i co najmniej dwie uzupełniające informacje.

Należy wyjaśnić, czym są „dodatkowe informacje”. Autorzy przygotowywali do oceny streszczeń listy ważnych treści. Nad każdym streszczeniem pracowało 5 - 6 sędziów, indywidualnie wyodrębniających informacje, które powinny zostać zawarte w streszczeniu. Następnie listy utworzone przez sędziów zostały porównane, skutkiem czego wyodrębniono dwa rodzaje informacji: ważne i uzupełniające (*subsidiary*). Ważne informacje, to treści wyselekcjonowane zgodnie przez wszystkich sędziów. Natomiast uzupełniające informacje to treści określone jako ważne przez wszystkich sędziów z wyjątkiem jednego.

3.3.5. Ocena według ankiety

Cassazza (1992) proponuje sposób oceniania streszczeń w formie ankiety. Jest ona skonstruowana w jasny i nieskomplikowany sposób. Nie jest to metoda tak rozbudowana jak propozycja Johns i Mayes (1990) lub Friend (2001) i wydaje się prowadzić do bardzo ogólnej oceny streszczenia. Z drugiej strony, ma swoje zalety. System jest łatwy w zastosowaniu, oszacowanie streszczenia z jego pomocą nie zajmuje wiele czasu, co przekłada się na możliwość częstego wykorzystywania go w praktyce.

Ankieta Cassazzy (1992: 26) wygląda w następujący sposób⁴⁵:

Uczeń:				
usuwa nieistotne szczegóły	1	2	3	4
łączy/ dzieli podobne treści	1	2	3	4
odpowiedni parafrazuje treści	1	2	3	4
akcentuje te same treści co autor oryginału	1	2	3	4
rozpoznaje cel autora	1	2	3	4
identyfikuje temat/myśl przewodnią	1	2	3	4
identyfikuje główne treści	1	2	3	4
mieści się w określonej długości streszczenia (1/3 tekstu)	1	2	3	4
nie prezentuje własnych opinii	1	2	3	4
1- nigdy; 2 - czasami; 3 - często; 4 – zawsze.				

⁴⁵ tłumaczenie własne

Każdej kategorii oceniania przyporządkowana jest skala 1 - 4, na której nauczyciel zakreśla ocenę dotyczącą danego kryterium. Wypełniona w ten sposób ankieta może służyć uczniom jako *feedback*, ponieważ udzieli im informacji dotyczących ich mocnych i słabych stron w streszczaniu w przejrzysty i zrozumiały sposób

Wnioski końcowe:

Podsumowując rozważania na temat szacowania jakości streszczeń, trudno jest jednoznacznie określić, czym jest dobre streszczenie i dlatego też trudno jest je jednoznacznie i obiektywnie ocenić. Jak zaprezentowano w przykładach w tym rozdziale, sposób oceniania można oprzeć albo na makroregułach Kintscha i van Dijka (1978), albo na systemie Winograda (1984), lecz zawsze wymagają one uzupełnienia i sprecyzowania.

Przede wszystkim, jakość streszczenia należy ocenić pod względem zawartości treściowej. Analizę jakościową bezpośrednio akcentują Wood i in. (1995) jako jedno z czterech kryteriów kwalifikuje Friend (2001), a Cassazza (1992) umieszcza w ankiecie, jako zdolność identyfikacji głównych treści. Kryterium to jest niezwykle ważne, zwłaszcza że często największa trudność polega na wybraniu przez streszczających odpowiednich informacji, które mają tworzyć streszczenie. Niestety selekcja treści, które mają znaleźć się w streszczeniu, stanowi często też problem dla oceniającego, który w celu obiektywnej oceny zawartości treściowej musi skonstruować w miarę możliwości obiektywny klucz. Trudno jednak podjąć tę decyzję indywidualnie, dlatego często konieczne jest zasięgnięcie opinii innych osób na temat informacji ważnych dla tekstu źródłowego.

Warto dodać, że w literaturze przedmiotu, gdzie tematem przewodnim jest ocena jakości streszczeń, są opisane przypadki, kiedy do oceny streszczenia angażowano kilkunastu sędziów. W badaniach Garner (1982) każde zdanie tekstu, który miał być streszczony, było oceniane w skali 1 - 3⁴⁶ aż przez 17 sędziów. Nie zawsze jednak tak duża liczba sędziów jest konieczna. Sjostrom i Hare (1984) do takiego samego systemu oceniania jak Garner (1982) zaangażowali 3 sędziów, którzy decydowali, jakie

⁴⁶ 3 punkty – zdanie ważne; 2 punkty – zdanie średnio ważne (może, lecz nie musi pojawić się w streszczeniu); 1 punkt – zdanie nieistotne, które nie powinno znaleźć się w streszczeniu.

informacje będą tworzyć streszczenie i otrzymali tak samo miarodajne wyniki jak Garner.

Należy podkreślić, że badania prezentowane w tym rozdziale były ściśle związane z pomiarem jakości streszczeń, stąd tak rozbudowany w nich sposób selekcji informacji. Trudno raczej rozważać zaadaptowanie tego sposobu konstrukcji klucza do warunków szkolnych. Ważny tu będzie fakt, że w badaniach Sjostrom i Hare (1984) zaobserwowano bardzo wysoką zgodność poszczególnych sędziów w selekcji ważnych treści (95%). Toteż można przypuszczać, że wybór treści dokonany wyłącznie przez jedną osobę może być wysoce trafny. Badania Taylora (1984) wykazały, że osoby z dużym doświadczeniem czytelniczym potrafią doskonale streszczać treści. Dlatego indywidualne wykonanie klucza przez nauczyciela na potrzeby szkolne wydaje się dopuszczalne i może cechować się wysoką jakością.

Oprócz kryterium zawartościowego do oszacowania jakości streszczeń należy zastosować kryterium strukturalne (Sherrard, 1989). Kryterium to odnosi się do głębokiego poziomu przetwarzania tekstu przez osobę streszczającą oraz do konstrukcji globalnego znaczenia tekstu. Może to być więc częstość stosowania makroreguł, ponieważ prowadzą one do stwierdzenia, o czym jest tekst. Za przykład przytoczyć tu można analizę streszczeń z punktu widzenia stosowania strategii streszczania autorstwa Brown i Day (1983a), system oceniania według Winogarda (1984) i model oceny protokołów Johns i Mayes (1980). Należy zaznaczyć, że wymienione systemy w całości oparte są na analizie strukturalnej i raczej nie mają osobno wyodrębnionego kryterium związanego z poprawnym doбором treści. Nie jest to jednak błąd lub niedopatrzenie. Zostały one tak skonstruowane, że poprawna selekcja treści oceniania jest pośrednio przez ocenę zastosowania określonych strategii, makroreguł lub operacji. Jest to warunek konieczny, aby zastosowanie danej strategii zostało nagrodzone punktacją.

Mimo że badacze proponują różne modele oceniania streszczeń tekstu, można w nich dostrzec kilka cech wspólnych, np. makroreguła Kintscha i van Dijka - „konstrukcja”, odzwierciedlona jest w „kombinacji” i „inwencji” Winogarda (1984) oraz w regule wymienianej przez Brown i Day (1983a), pozwalającej na streszczenie treści kilku akapitów w kilku słowach. Eliminacja treści nieważnych jest podstawą każdego kryterium oceniania, podobnie jak uogólnienie.

Innym aspektem związanym z kryterium strukturalnym może być odstępstwo od kolejności prezentacji informacji w tekście źródłowym (Sherrard, 1989). Za przykład może posłużyć ujmowanie treści kilku akapitów, występujących niekoniecznie jeden

pod drugim, w kilku słowach (Brown i Day, 1983a). Odstępstwo od formy tekstu źródłowego poprzez zmianę kolejności treści wykazała też grupa ekspertów w badaniach Taylora (1984).

Nieliczne przykłady metod oceniania streszczeń biorą pod uwagę błędy popełniane przez osoby piszące. Jest to ważny element, ponieważ istnieje możliwość, że streszczenie będzie skonstruowane według poprawnie zastosowanych strategii, będzie się cechować trafnością doboru treści, lecz oprócz tego będzie zawierać komentarze osoby streszczającej lub błędy merytoryczne wynikające z błędnego zrozumienia tekstu źródłowego. Potrzebę włączenia błędów do skali oceny streszczenia dostrzegły Johns i Mayes (1990), które przygotowały spis błędów pojawiających się w streszczeniach. Na ten element w ocenianiu zwraca także uwagę Flottum (1985).

Reasumując, w celu uzyskania satysfakcjonującej oceny streszczeń należy wziąć pod uwagę trzy kryteria: zawartość treściową streszczenia, operacje przeprowadzone na tekście źródłowym w celu kondensacji treści oraz błędy.

4. Wybrane aspekty badań dotyczące streszczania

4.1. Kompetencje streszczania u dzieci, młodzieży i dorosłych

Literatura i badania dotyczące streszczania w L1 skupiają się głównie na sprecyzowaniu relacji między wiekiem i/lub rozwojem kognitywnym badanych a zastosowaniem poszczególnych strategii streszczania tekstów. Autorzy badań prezentowanych w tym rozdziale starają się znaleźć odpowiedź m.in. na poniższe pytania:

- Kiedy badani są gotowi do poprawnego stosowania prostych strategii streszczania, np. eliminacji, a kiedy nadchodzi odpowiedni wiek do efektywnego stosowania strategii bardziej skomplikowanych?
- Czy wszystkie strategie zdeterminowane są wiekiem badanych? Czy istnieją inne czynniki wpływające na rodzaj stosowanych strategii, np. doświadczenie, czytanie, wiedza ogólna?
- Czy pisanie streszczeń należy uczyć za pomocą specjalnie zaprojektowanego instruktażu czy może umiejętność pisanie streszczeń nabywa się „wraz z wiekiem”?
- Czy wszystkie strategie streszczania są możliwe do nauczania w trakcie szkolenia związanego z pisanem streszczeń?
- Jakie strategie stosują osoby tworzące poprawne streszczenia?
- Dlaczego nie wszystkie osoby potrafią pisać poprawne streszczenia?
- Jakie są przyczyny powstawania streszczeń o słabej jakości?

Ze względu na dominującą w kontekście pisanie streszczeń w L1 tematykę wieku przegląd wybranych aspektów badań został oparty na podziale według grup wiekowych: dzieci, młodzież i dorośli. Kwalifikacja uczniów do przedziałów wiekowych pozostała taka jak w oryginalnych artykułach. Przykładowo, osoby w wieku lat 18 zostały określone przez autorkę referowanych badań, Johns (1988), jako dorośli, i taki podział zachowany jest w tej rozprawie, mimo iż np. według innych autorów zajmujących się metodyką nauczania języków obcych można by ich zaliczyć do starszej młodzieży (Komorowska, 2003).

4.1.1. Strategie stosowane przez dzieci

Analiza streszczeń pisanych przez dzieci w L1 jest elementem badań Brown i Day (1983a), których eksperyment badawczy obejmował aż sześć grup wiekowych, oraz Garner, Belcher, Winfield i Smith (1985), którzy skupili się wyłącznie na grupie najmłodszych.

Eksperyment przeprowadzony w USA przez Brown i Day jest jednym z najważniejszych i najbardziej przekrojowych badań dotyczących analizy zależności umiejętności pisania streszczeń od wieku osób streszczających. Strategie poddane analizie pochodzą z modelu streszczania tych samych autorek, który składa się z sześciu strategii (patrz rozdz. 3.1.1.) będących pochodną modelu Kintscha i van Dijka (1978) dotyczącego makropropozycji (patrz rozdz. 2.1.2.).

Autorki analizują sposób stosowania strategii przez następujące grupy wiekowe:

- uczniowie klasy piątej (wiek 10/11 lat),
- uczniowie klasy siódmej (wiek 13/14 lat),
- uczniowie klasy dziesiątej (wiek 15/16 lat),
- studenci pierwszego roku w Central Illinois junior college⁴⁷,
- studenci pierwszego roku na Illinois University⁴⁸,
- grupa „ekspertów” – absolwenci English Department na Illinois University, którzy co najmniej dwa razy prowadzili zajęcia z retoryki na tym uniwersytecie.

Wszyscy badani streszczali dwa teksty o charakterze informacyjnym tematycznie związane z geografią o długości 492 i 532 słów. Następnie streszczenia zostały poddane analizie ukierunkowanej na zbadanie zastosowania strategii streszczania, co pozwoliło autorkom na wyciągnięcie następujących wniosków związanych z poszczególnymi grupami:

⁴⁷ Studenci *junior college* są przyjmowani do *college'u* jedynie na podstawie ocen ze szkoły średniej. Biorąc pod uwagę ich ogólne umiejętności, można stwierdzić, iż są one na przeciętnym poziomie typowym dla absolwentów szkoły średniej (Brown i Day, 1983, 10).

⁴⁸ Studenci Illinois University stanowią, zdaniem Brown i Day, swoistą elitę intelektualną, ze względu na wysokie dodatkowe wymagania, którym muszą sprostać ubiegając się o miejsce na tym najbardziej prestiżowym w stanie uniwersytecie.

Uczniowie klasy piątej:

- W 90% przypadków poprawnie stosują strategię usunięcia.
- Potrafią poprawnie eliminować nie tylko informacje nieważne, ale także zbędne (*redundant information*)⁴⁹, mimo iż czasami informacje zbędne były ważne z punktu widzenia tematu tekstu źródłowego. Jest to istotne odkrycie, ponieważ wskazuje na fakt, iż nawet dzieci potrafią stosować niektóre strategie streszczania.
- Niepoprawnie stosują regułę nadrzędności.
- Mają problemy z selekcją *topic sentence*.
- Prawie w ogóle nie stosują inwencji.

Oprócz piątoklasistów autorki badały także klasę siódmą. Metodologia badań i teksty były takie same. Poniżej zostały przedstawione wnioski na temat tej, starszej o dwa lata, grupy.

Uczniowie klasy siódmej:

- Nie mają problemów z regułą usunięcia.
- Mają duże problemy z zastosowaniem reguły nadrzędności. Autorki badań piszą, że siódmoklasiści używają tej strategii częściej niepoprawnie niż poprawnie (Brown i Day, 1983a: 5).
- Inwencja i selekcja to strategie, które w tym wieku wciąż sprawiają uczniom problemy, są stosowane rzadko i w większości przypadków niepoprawnie.

Z powyżej przedstawionych badań Brown i Day wynika, iż już piątoklasiści z powodzeniem stosują zasadę eliminacji. Czy jest to jednak wszystko, co w dziedzinie streszczeń może być osiągnięte przez tę grupę wiekową? Na to pytanie próbują odpowiedzieć Garner i in. (1985) w artykule „Multiple Measures of Text Summarization Proficiency: What Can Fifth-Grade Students Do?”.

Autorki badań poddają analizie następujące zagadnienia:

- Umiejętność rozpoznania przez piątoklasistów dobrych i złych streszczeń.
- Umiejętność utworzenia streszczenia.
- Umiejętność sformułowania wniosków na temat procesu streszczania.

⁴⁹ Informacje zbędne to w tym przypadku treści, które pojawiają się w tekście wiele razy, a które w streszczeniu wystarczy ująć jeden raz; stąd nieco sprzeczne sformułowanie, że informacje zbędne są ważne w kontekście tematu tekstu źródłowego.

Należy także zaznaczyć, że według autorek, powyższa kolejność prezentacji umiejętności odzwierciedla stopień trudności zadań, których dotyczą; najmniej wymagające, czyli najłatwiejsze będzie dla dzieci rozpoznanie dobrego streszczenia, trudniejszą czynnością będzie utworzenie streszczenia, a najtrudniejszym zadaniem będzie próba zwerbalizowania czynności podejmowanych podczas tworzenia streszczeń oraz zreferowanie poszczególnych etapów tego procesu.

Na potrzeby eksperymentu uczniowie zostali podzieleni na dwie grupy, uczniów lepszych (*successful readers*) i słabszych w czytaniu (*less successful readers*), według wyników uzyskanych w *California Achievement Test*. Badani streszczali tekst o charakterze informacyjnym na temat kosmosu. Tekst składał się z pięciu akapitów i obejmował 213 słów.

Analiza streszczeń wykonanych przez obie grupy eksperymentalne pozwoliła autorkom na wyciągnięcie następujących wniosków badawczych:

- Nie zaobserwowano różnic między grupami w kwestii rozpoznawania poprawnych streszczeń. Około 2/3 uczniów⁵⁰ bezbłędnie identyfikowało złe streszczenia.
- 2/3 uczniów wiedziało, iż streszczanie polega na skupieniu się na najważniejszych informacjach w tekście.
- 1/3 uczniów za najlepsze uznało streszczenie, które było zwarte i zawierało jasno sprecyzowane *topic sentence*.
- Ocena streszczeń wykonanych przez obie grupy była raczej niska. Można tutaj zaobserwować analogię ze spostrzeżeniami Winogarda (1984), który stwierdził, że osoby mające problemy z czytaniem są świadome, co jest istotą streszczenia, jednakże nie są w stanie lub nie wiedzą, jak zastosować tę wiedzę w praktyce.
- Jedynie sześć osób, wszystkie z grupy „lepiej”, wymieniło regułę tworzenia streszczeń, której sens polegał na pomijaniu szczegółów w streszczeniach. Żadna inna reguła nie została przez dzieci wymieniona.
- Dzieci nie nanosiły prawie wcale poprawek na tworzony tekst i nie konsultowały się z tekstem źródłowym, aby zweryfikować streszczenia. Można tu dostrzec częściową analogię z badaniami Taylora (1984), podczas których osoby mniej doświadczone w pisaniu streszczeń nie konsultowały się z tekstem źródłowym. Z drugiej jednak strony, grupa w eksperymencie

⁵⁰ Jest to 2/3 liczby będącej sumą osób z dwóch badanych grup.

Taylor, w przeciwieństwie do dzieci badanych przez Garner i in. (1985), nanosiła liczne poprawki na streszczenia, co było wynikiem niewystarczającego przemyślenia treści z tekstu źródłowego i natychmiastowego rozpoczęcia pisania streszczeń zaraz po przeczytaniu tekstu źródłowego. Garner i in. (1985) przypuszczają, że brak poprawek w streszczeniach dzieci mógł wynikać z braku eksplicytnego zakomunikowania dzieciom, iż wolno im nanosić poprawki na tekst.

Reasumując, dzieci znają podstawowy cel streszczania, którym jest skrócenie tekstu i przedstawienie tylko najważniejszych informacji. Jednakże na tym etapie kończy się ich wiedza na temat streszczeń. Z otrzymanych wyników można wnioskować, iż streszczanie tekstu rozumiane jako stosowanie wszystkich strategii streszczania na tym stopniu rozwoju kognitywnego przerasta możliwości dzieci. Streszczanie jest na tyle trudną umiejętnością, że próba zbadania przez Winogarda korelacji między umiejętnościami czytania a umiejętnością streszczania nie przyniosła żadnych wyników o wartości badawczej. Obie grupy tworzyły zbyt słabe prace, aby z sukcesem zbadać zależności pomiędzy umiejętnością streszczania a rozumieniem tekstu.

Skupiając się na kwestii strategii, dwa eksperymenty badawcze potwierdzają, że dzieci prawie bezbłędnie stosują strategię usunięcia. Ponadto, dzieci rozpoznają i poprawnie usuwają nie tylko informacje, które są mało istotne, ale i takie, które zostały już w tekście wspomniane. Jednakże dzieci w wieku 10-13 lat nie są wystarczająco rozwinięte kognitywnie, aby stosować bardziej zaawansowane strategie. Jak wykazały badania Johns i Mayes (1990) nawet grupa starsza, w wieku 13 lat, wciąż ma poważne problemy z zastosowaniem strategii nadrzędności.

Ponadto, brak próby naniesienia poprawek na utworzone teksty oraz weryfikacji treści pokazał, iż dzieci nie potrafią użyć lub nie znają strategii „wyszlifowania tekstu” (*polishing strategy*), która zdaniem Day (1986), jest konieczna do tworzenia poprawnych streszczeń.

4.1.2. Strategie stosowane przez młodzież

Następną grupą wiekową, która została zbadana w kontekście umiejętności streszczania są uczniowie klasy ósmej, w wieku około 14/15 lat i klasy dziesiątej, w wieku 15/16 lat. W tym przedziale wiekowym oprócz strategii streszczania (Brown i Day, 1983a) zbadano także rodzaj trudności, jakie może mieć młodzież podczas pisania streszczeń oraz poddano obserwacji uczniów słabych w celu identyfikacji źródeł problemów ze streszczaniem tekstów (Winogard, 1984).

Winogard opiera prace badawcze na porównaniu streszczeń tworzonych przez uczniów mających problemy z czytaniem (*bad readers*) i uczniów czytających bez problemów (*good readers*) w celu ustalenia, jak te dwie grupy rozumieją termin „streszczenie”, czy są świadome wymagań, jakie niesie ze sobą pisanie streszczeń, w jakim stopniu potrafią identyfikować ważne treści, jakich strategii streszczania tekstów używają i jaka jest korelacja między rozumieniem tekstu a streszczaniem.

Celem badań było zweryfikowanie następujących hipotez:

- Osoby mające trudności z czytaniem nie wiedzą, że streszczanie polega na przekazaniu najważniejszych treści w skróconej formie.
- Osoby mające trudności z czytaniem nie potrafią zidentyfikować treści, które według kryteriów dorosłych czytelników powinny zostać zawarte w streszczeniach.
- Osoby mające trudności z czytaniem nie potrafią wykonać transformacji stosowanych przez uczniów dobrych lub stosują te transformacje nieefektywnie.

Na podstawie przeprowadzonego eksperymentu Winogard sformułował wnioski badawcze odnośnie następujących zagadnień:

- Wiedza na temat streszczania tekstów:
 - Uczniowie słabsi są świadomi wymagań, jakie niesie ze sobą proces streszczania. Wiedzą, iż streszczając, należy przekazać najważniejsze informacje w jak najbardziej zwięzły sposób.
 - Mimo że uczniowie słabi wiedzą, czym jest streszczenie, ich wiedza nie została zastosowana praktycznie (Garner i in., 1985).

- Identyfikacja ważnych treści:

- Uczniowie słabi mają problemy z identyfikacją ważnych treści, które zostały zakwalifikowane jako ważne przez dorosłych⁵¹. Natomiast ocena ważności treści dokonana przez uczniów dobrych pokrywała się z opinią dorosłych czytelników.
- Zaobserwowano pewną prawidłowość w selekcji treści pod względem ważności u uczniów słabszych. Mianowicie osoby te selekcjonowały treści według kryterium własnych zainteresowań i wiedzy. Lepsze umiejętności czytania w drugiej grupie znalazły wyraz w poprawnym zastosowaniu obu kryteriów selekcji treści (zob. rozdz. 1.3.2.1.): wybierano informacje, które były ważne zarówno według autora tekstu jak i autora streszczenia.
- Zaobserwowano negatywną korelację pomiędzy kolejnością prezentacji informacji w tekście wyjściowym a zawartością streszczeń pisanych przez uczniów słabych. Zjawisko to można ogólnie określić jako „syndrom drugiej połowy”. Większość informacji przeniesionych do streszczeń pochodziła z początku tekstu. Obserwując dalsze części tekstu, można zauważyć, że liczba poprawnych informacji, które należało przenieść malała wraz ze zbliżaniem się do końca tekstu. Ponadto, osoby słabe w streszczaniu stwierdziły, że przeniesione z późniejszych partii informacje są mniej ważne w porównaniu do treści z początku.

- Identyfikacja ważnych treści a zapamiętywanie treści:

- Niezdolność identyfikacji najważniejszych treści uniemożliwia konstrukcję poprawnego i uporządkowanego obrazu tego, co autor zamierzał przekazać. W konsekwencji brak poprawnej i uporządkowanej konstrukcji uniemożliwia odpowiednią organizację treści w pamięci, co z kolei sprawia, że niektóre informacje zostają szybciej zapomniane, a inne są niemożliwe do przywołania w pożądanym momencie.

- Stosowanie strategii streszczania:

- Uczniowie słabsi nie potrafili stosować strategii streszczania lub stosowali je nieprawidłowo. Streszczanie jest czynnością bardzo wymagającą. W pierwszej fazie tworzy się „wewnętrzna reprezentacja” (*internal*

⁵¹ Dorośli w badaniach Winogarda pełnią rolę ekspertów.

representation) treści tekstu źródłowego, w drugiej fazie podejmowane są decyzje dotyczące ważności treści. Druga faza wymaga właściwego zastosowania strategii streszczania lub, innymi słowy, przeprowadzenia odpowiednich operacji w poprawny sposób. Uczniowie słabsi, według badań Winogarda, mają problemy zarówno z pierwszą, jak i z drugą fazą streszczania.

- Umiejętności stosowania strategii są w większym stopniu konieczne podczas streszczania niż podczas rozumienia tekstu, który jest procesem o bardziej globalnym charakterze.

- Rozumienie tekstu a streszczanie tekstu:

- Trudności w streszczaniu nie oznaczają automatycznie trudności w rozumieniu tekstu. Jest możliwe, iż błędy w streszczaniu są wynikiem trudności w rozumieniu tekstu. Jednakże jest także możliwe, że dana osoba ma trudności ze streszczaniem, mimo iż rozumie tekst. W tym przypadku są to trudności z kondensowaniem i transformacją treści, czyli trudności w stosowaniu strategii streszczania. Należy pamiętać, że praca nad poprawieniem rozumienia tekstu może nie poprawić jakości streszczeń.

Aby podsumować badania Winogarda (1984), należy powrócić do hipotez badawczych przedstawionych na początku prezentacji eksperymentu badawczego i sprawdzić, czy powyższe obserwacje przyczyniły się do potwierdzenia hipotez.

- Hipoteza pierwsza nie została potwierdzona. Niska jakość streszczeń pisanych przez uczniów słabszych nie wynika z niewiedzy, czym jest streszczenie.
- Hipoteza druga została potwierdzona. Uczniowie słabi mają rzeczywiście problemy z identyfikacją ważnych treści w tekście wyjściowym. Źródłem problemu jest błędne kryterium selekcji, oparte jedynie na osobistych odczuciach, a nie będące wypadkową sygnałów odautorskich i osobistych odczuć.
- Hipoteza trzecia została potwierdzona. Grupa słabsza nie potrafiła stosować lub stosowała nieefektywnie strategie streszczania, które zostały zastosowane przez grupę mocniejszą.

Badania Winogarda wykazały, że grupa wiekowa, jaką jest młodzież wykonuje pewne transformacje na tekście źródłowym poprawnie. Jakiego typu są to strategie i jaki jest stopień ich użycia opisują także wnioski badawcze Brown i Day (1983a).

Według obserwacji poczynionych przez autorki, uczniowie klasy dziesiątej:

- Poprawnie stosują regułę eliminacji.
- Osiągnęli znaczną poprawę w stosowaniu zasady nadrzędności. Badana młodzież uzyskała bardzo dobre wyniki, zwłaszcza w przypadku pisania streszczeń, które miały określony limit słowny.
- W porównaniu z klasą siódmą osiągnęli duży postęp w stosowaniu zasady selekcji.
- Wciąż mają problemy z zastosowaniem reguły inwencji.

Reasumując, wiek 15/16 lat rozpoczyna swoisty przełom w tworzeniu streszczeń. Uczniowie zaczynają stosować poprawnie bardziej skomplikowane strategie, co z pewnością pozwoli im na pisanie streszczeń o wiele wyższej jakości niż np. klasa siódma. Jednakże należy zaznaczyć, iż reguła inwencji wciąż stanowi wyzwanie dla tej grupy wiekowej. Jest to poważny problem, ponieważ jakość streszczeń jest determinowana głównie przez stosowanie właśnie tej reguły. Pisząc o poprawie w stosowaniu strategii streszczania, należy dodać, że na tym etapie streszczenia pisane przez młodzież wciąż nie będą, zdaniem Brown i Day (1983a), zadowalające.

4.1.3. Strategie stosowane przez dorosłych

W grupie wiekowej, jaką są dorośli można wyodrębnić dwie podgrupy, wokół których skupiają się badania. Jedną grupę stanowią studenci, a drugą - absolwenci uniwersytetu. W przypadku studentów bardzo często do badań wybierani są studenci pierwszego roku. Dzieje się tak dlatego, ponieważ zdaniem wielu badaczy, poziom badanych jest relatywnie równy dzięki podobnej formie i poziomowi otrzymanej edukacji (absolwenci szkoły średniej). Ponadto egzaminy wstępne na uniwersytet często są wykorzystywane jako źródło informacji odnośnie kompetencji badanych lub jako kryterium podziału grup do eksperymentu. Jak prezentowane badania pokażą, w grupie wiekowej dorosłych nie projektuje się już badań opartych na wieku badanych. Artykuły

skupiają się głównie na roli doświadczenia i wiedzy ogólnej w streszczaniu tekstów. Oprócz doświadczenia, w tym podrozdziale zostanie także poruszona kwestia strategii stosowanych przez grupę bardzo zdolnych absolwentów szkół średnich, ich przeciętnie uzdolnionych rówieśników oraz absolwentów uniwersytetu, których praca zawodowa wymaga umiejętności pisania.

4.1.3.1. Strategie stosowane przez studentów

Badania Brown i Day (1983a) objęły m.in. grupę dorosłych. Autorki podzieliły badanych na trzy grupy pod względem wyników w nauce i doświadczenia. Badaniom zostali poddani studenci *junior college*, studenci uniwersytetu i grupa ekspertów (dorośli). Wnioski na temat stosowania strategii streszczania są następujące:

Studenci *junior college*:

- Regułę usunięcia stosują bezbłędnie.
- W przypadku streszczeń pisanych bez limitu słownego stosują strategię nadrzędności w zbliżonym stopniu do wyników dziesiątej klasy (brak postępu, lecz wynik według autorek jest zadowalający). Natomiast w przypadku streszczeń o dużym ograniczeniu słownym poprawne użycie tej strategii ulega jeszcze większej poprawie.
- Mają szczególne trudności w stosowaniu reguł selekcji i inwencji. Użycie reguły selekcji podczas tworzenia streszczeń o określonym limicie słownym utrzymuje się na poziomie siódmoklasistów. Jedynie pisząc streszczenia o nielimitowanej długości, studenci okazują się lepsi od klasy siódmej, lecz wciąż ich wyniki są znacznie słabsze od studentów uniwersytetu.
- Stosują strategię inwencji wciąż na poziomie siódmoklasistów.

Studenci uniwersytetu:

- Regułę eliminacji stosują bezbłędnie.
- Zasadę nadrzędności stosują na podobnym poziomie jak klasa dziesiąta, czyli bardzo dobrze. W streszczeniach o limitowanej długości zasada ta stosowana jest jeszcze efektywniej.

- Regułę selekcji stosują poprawnie. W przypadku streszczeń o dużym ograniczeniu słownym grupa zaczyna wykazywać tendencje, aby rezygnować ze stosowania reguły selekcji na rzecz reguły zbliżonej do strategii inwencji, która pozwala na łączenie treści z wielu akapitów i wyrażenie ważnych treści w niewielu słowach. Reguła ta bardzo często stosowana jest przez grupę ekspertów.
- Inwencja wciąż nie jest stosowana całkowicie poprawnie. Grupa stosuje ją z sukcesem w połowie możliwych przypadków.

Bardzo podobny w przedmiocie badań jest eksperyment Johns (1988), w którym autorka analizuje wyłącznie protokoły wykonane przez studentów. Analogia z badaniami Brown i Day (1983a) polega na doborze podobnych grup badanych. Mianowicie Johns opiera się na trzech grupach badawczych, których podział został dokonany według wyników otrzymanych podczas egzaminu wstępnego na uczelnię, opartego na sprawdzaniu rozumienia tekstu oraz pisania.

1. Pierwszą grupę (grupę U – nazwa od słowa *underprepared*) stanowiły osoby, które otrzymały bardzo niskie wyniki na egzaminie wstępnym na San Diego State University.
2. Drugą grupę (grupę M od słowa *mainstreamed*) stanowiły osoby, które otrzymały dobre wyniki z egzaminów, wskazujące na odpowiedni poziom wiedzy kwalifikujący ich do studiów na pierwszym roku.
3. Ostatnią grupę (grupa A od słowa *adult*) stanowili studenci ostatniego roku lub absolwenci uniwersytetu, którzy uczestniczyli w kursie dla nauczycieli języka angielskiego.

Różnica między badaniami Johns (1985) i Brown i Day (1983a) polega głównie na różnych hipotezach badawczych i na badaniu strategii według innego modelu niż Brown i Day, tj. według modelu transformacji Winogarda (1984).

Podczas eksperymentu Johns wszystkie trzy grupy poproszono o streszczenie tekstu pochodzącego z podręcznika do nauki historii Stanów Zjednoczonych dla pierwszego roku studentów college'u. Eksperyment nie zawierał instruktażu, jak pisać streszczenia. Celem badań była weryfikacja następujących hipotez:

1. Grupa U nie ujmie w streszczeniach informacji, które powinny zostać zawarte.

2. Propozycje zawarte w streszczeniach grupy U będą pochodzić głównie z pierwszej połowy tekstu źródłowego (zob. „syndrom pierwszej połowy”, Winogard, 1984, rozdz. 4.1.2.).
3. Grupa U zawrze w streszczeniach więcej powieleń (*reproductions*) (zob. Winogard, 1984, rozdz. 3.3.1.), np. kopiowanych części tekstu, parafraz, niż kombinacji jednostek znaczeniowych i makropropozycji. Innymi słowy, grupa U skupi się raczej na mikropoziomie tekstu, stosując do tworzenia streszczeń takie techniki, jak: bezpośrednie kopiowanie lub parafrazowanie. Bardziej wymagające kognitywnie operacje, takie jak generalizacja czy konstrukcja, będą stosowane rzadko.
4. W streszczeniach wykonanych przez grupę U zostanie zaobserwowanych więcej błędów i osobistych komentarzy.

Analiza protokołów streszczeń pozwoliła Johns na wyciągnięcie następujących wniosków:

- Hipoteza pierwsza, zakładająca że grupa U nie wyselekcjonuje wszystkich ważnych treści, została potwierdzona. Porównanie streszczeń wszystkich trzech grup ze streszczeniami wykonanymi przez *expert readers*⁵² (doświadczone osoby) wykazało, że jedynie 6% grupy U zawarło w streszczeniach 2/3 głównych treści, które zostały określone przez *expert readers* jako konieczne do utworzenia poprawnego streszczenia.
- Hipoteza druga, związana z preferencją streszczania treści pochodzących głównie z pierwszej części tekstu źródłowego, nie została potwierdzona. W przypadku analizy przedstawionej przez Johns można odnaleźć analogię z obserwacją Winogarda (1984), dotyczącą niezdolności niedoświadczonych „czytelników” do identyfikacji treści według dwóch kryteriów wymaganych przez Kintscha i van Dijka (zob. rozdz. 1.3.2.1.). Mianowicie grupa U wykazała tendencje do skupienia się na interesujących szczegółach.
- Hipoteza trzecia, związana ze skupieniem się na mikropoziomie tekstu, została potwierdzona. Większość streszczeń grupy U (88.9%) zawierała przykłady bezpośredniego kopiowania. Tylko 50% streszczeń zawierało poprawne

⁵² „Expert readers” to osoby posiadające tytuł magistra z literatury angielskiej lub lingwistyki, które prowadziły akademickie kursy pisania lub czytania. Zostały poproszone o napisanie streszczeń, na podstawie których autorka badań identyfikowała najważniejsze treści, które powinny zostać zawarte w streszczeniach.

makropropozycje (rozumiane tutaj jako uogólnienie treści całego akapitu lub całego tekstu). Dla porównania: wynik grupy M to 84.9% streszczeń z poprawnie skonstruowanymi makropropozycjami, a grupy A to 94.1%. Poprzez zastosowanie takiego typu strategii, grupa U potrzebowała więcej słów, aby wyrazić mniej wiadomości.

- Czwarta hipoteza dotycząca błędów nie została potwierdzona w badaniach. Zarówno grupa U, jak i grupa M popełniały błędy o zbliżonej liczbie i rodzaju. Jedynie grupa A popełniła stosunkowo mało błędów. Wszystkie grupy dodawały własne spostrzeżenia do streszczeń.

Reasumując, wnioski z powyższych badań potwierdzają wnioski sformułowane podczas analizy badań Brown i Day (1983a). W przypadku dorosłych różnice w umiejętnościach tworzenia streszczeń wynikają już nie z wieku, lecz z doświadczenia i wiedzy ogólnej. Liczba poprawnie stosowanych strategii, zwłaszcza tych trudniejszych, jak wyrażenie treści z kilku zdań jednym zdaniem, czy utworzenie makropropozycji całego akapitu wzrastała wraz z wiedzą danej grupy: najslabiej wypadły osoby, które nie zdały egzaminów wstępnych na uniwersytet, względnie dobrze radzili sobie studenci pierwszego roku, a absolwenci uniwersytetu streszczali najlepiej.

Można także wnioskować, że błędy związane z dodawaniem komentarzy do streszczeń oraz brak obiektywizmu przy selekcji treści mogły wynikać z nieznamomości parametrów i strategii tworzenia streszczeń. Można przypuszczać, iż gdyby studentom przedstawiono podstawowe zasady tworzenia streszczeń, ilość tego rodzaju błędów byłaby mniejsza.

4.1.3.2. Strategie stosowane przez ekspertów

Taylor (1984) podjął się zbadania zagadnień dotyczących streszczeń wykonywanych przez dorosłych. Głównym celem jego projektu była analiza zachowań zaobserwowanych podczas konstruowania streszczeń przez grupę ekspertów oraz zbadanie, dlaczego osoby o mniejszym doświadczeniu nie potrafią utworzyć streszczeń o zadowalającej jakości.

W artykule „The different summary skills of inexperienced and professional writers” Taylor (1984) poddaje analizie streszczenia dwóch grup. Pierwsza grupa to licealiści, bardzo dobrzy uczniowie, o których ubiegają się prestiżowe uczelnie oraz raczej słabi studenci college’u (*below-average students*). Druga grupa to osoby czynne zawodowo (*professionals*), których profesja wymaga wiele pisania, np. autorzy akademickich publikacji, osoby odpowiedzialne za korespondencję lub redagowanie pism.

Różnice zaobserwowane między grupami można podzielić według następujących kryteriów:

- Praca z tekstem źródłowym

Ogólnie można stwierdzić, iż *professionals* byli bardziej uważnymi czytelnikami. Czytali tekst dokładnie, upewniając się, że dobrze go zrozumieli i znają intencje autora. Zwracali uwagę na tytuł artykułu, który okazał się bardzo pomocny w zrozumieniu organizacji treści w artykule. Praca z tekstem źródłowym trwała, dopóki *professionals* nie byli całkowicie pewni, że rozumieją tekst. Dopiero wtedy przystępowali do prac związanych ze streszczaniem.

Natomiast grupa młodsza poświęciła znacznie mniej czasu na czytanie tekstu źródłowego, wiele osób nie zwróciło uwagi na tytuł, czytało tekst wiele razy mniej i skupiało się głównie na początku i końcu tekstu, tam szukając najważniejszych treści (por. syndrom pierwszej połowy, Winogard, 1984, rozdz. 4.1.2.; Johns, 1988).

- Struktura tekstu

Professionals okazali się czytelnikami o wiele bardziej aktywnymi od grupy młodszej, która czytała tekst w sposób pasywny. Świadcą o tym notatki streszczających, które osobom czynnym zawodowo służyły do poszukiwania i studiowania struktury tekstu, traktowanej jako klucz do zrozumienia tekstu⁵³. Dzięki tej strategii *professionals* mogli tworzyć konstrukcje na poziomie całego tekstu.

Grupa młodsza nie zdawała sobie sprawy ze znaczenia struktury tekstu, czytała tekst szybko, skupiając się raczej na szczegółach, a nie na najważniejszych

⁵³ Głównie do poprawnego zinterpretowania intencji aktora, które według Kintscha i van Dijka (1978) jest jednym z dwóch kryteriów określenia ważności treści; Johns (1988) traktuje autora jako jedyne kryterium gradacji ważności treści

treściach. Taki sposób pracy z tekstem automatycznie wykluczał możliwości utworzenia makropropozycji na tak wysokim poziomie, jakim jest cały tekst.

- Czas

Professionals poświęcili sporo czasu na rozważenie, o czym jest tekst. Zanim zaczęli pisać streszczenia, zastanawiali się nad tekstem lub próbowali o nim rozmawiać. Niektóre osoby odczekały około 30 minut i dopiero wtedy rozpoczęły pisanie. Można przypuszczać, iż ten okres był czasem, w którym *professionals* zastanawiali się głównie nad makropoziomem tekstu. Zadawanie sobie pytań, o czym jest tekst, a także czasowe dystansowanie się do tekstu źródłowego może sprzyjać bardziej ogólnemu spojrzeniu na tekst, a przecież bardziej ogólna interpretacja treści powinna prowadzić do zastosowania strategii uogólnienia lub konstrukcji.

Grupa młodsza zaczęła pisać streszczenia chwilę po otrzymaniu tekstu źródłowego.

- Monitorowanie wierności tekstowi źródłowemu

Monitorowanie wierności tekstowi źródłowemu dotyczy w badaniach Taylora wykorzystywania i umiejętności stosowania strategii metakognitywnych podczas tworzenia streszczenia. *Professionals* cały czas konfrontowali własne teksty z tekstem źródłowym. Powodem takiego zachowania była m.in. potrzeba upewnienia się, że przekazywane są te treści, które zostały zaakcentowane w tekście przez autora, że zostaje zachowany „ten sam ton” i że na pewno nie zostały dodane informacje własne, których nie było w tekście wyjściowym.

Grupa młodsza nie sprawdzała zgodności streszczenia z oryginałem.

- Obiektywizm

Pod terminem „obiektywizm” kryje się umiejętność zdystansowania się do informacji z tekstu źródłowego oraz obiektywnego zaprezentowania informacji z tekstu wyjściowego we własnym streszczeniu. Obiektywizm przedstawiony przez Taylora wymaga spełnienia wszystkich powyżej przedstawionych warunków, np.: czasu, który działa na korzyść osoby streszczającej i pozwala się zdystansować oraz spojrzeć globalnie na tekst źródłowy. To z kolei z pewnością sprzyja stosowaniu makrooperacji oraz dochowaniu wierności tekstowi

źródłowemu, dzięki czemu streszczenia są obiektywne, a tekst oryginalny przeczytany dokładnie. Jak wynika z badań, *professionals* wykazywali wszystkie niezbędne zachowania sprzyjające obiektywizmowi podczas tworzenia streszczeń.

- Kompromis między mikropoziomem a makropoziomem tekstu

Kryterium to dotyczy zagadnienia, jak ogólne powinno być streszczenie i ile należy uwzględnić w nim szczegółów?

Początkowo Taylor założył, iż fizyczne ograniczenie długości streszczenia rozstrzygnie tę kwestię (w tym eksperymencie streszczenie miało wynosić nie więcej niż 1/3 długości tekstu źródłowego, najlepiej 6 - 8 zdań). Jednakże nie rozwiązało to problemu związanego z ilością szczegółów, które powinny znaleźć się w streszczeniu. Kwestia, ile detali powinno zostać przeniesionych, stanowiła problem dla obu grup. W związku z tym zagadnieniem Taylor zaobserwował tendencję, iż grupa młodsza traktowała streszczenia „powierzchniowo”, uwzględniając w pracach zbyt mało szczegółów wspierających istotne informacje, co mogło uniemożliwić innym czytelnikom (*innocent readers*) zrozumienie streszczenia. Taylor zwraca tutaj uwagę na problem „kognitywnego egocentryzmu” (typowego raczej dla dzieci), który nie pozwala piszącym na antycypację informacyjnych potrzeb czytelnika.

- Streszczanie jako czynność wysoce wymagająca pod względem kognitywnym i metakognitywnym

Można zaobserwować, że *professionals* zdawali sobie sprawę z trudności, jaką stanowi pisanie streszczeń. Podczas całego procesu pisania wykazywali wysoki poziom ostrożności i dystansu wobec swoich streszczeń. Mimo iż byli pewni swoich umiejętności związanych z pisanem, stale wykazywali brak satysfakcji z własnej pracy. Świadomość trudności, jakie niesie ze sobą streszczanie była także widoczna w wielokrotnym czytaniu tekstu, poświęceniu dużej ilości czasu na przemyślenie treści i częstym odwoływaniu się do tekstu źródłowego. Zastosowane właśnie tych strategii sprawiło, że podczas sprawdzania i edytowania streszczeń nie było konieczności dokonywania wielu zmian.

Grupa młodsza po raz kolejny wykazała się odmiennym podejściem do czynności streszczania. Streszczenia pisano od razu, bez czasu koniecznego na

zdystansowanie się do oryginału, nanoszono liczne poprawki. Ponadto większość grupy była usatysfakcjonowana z własnych streszczeń. Najślabszą pracę została stworzona przez osobę, która na pytanie, czy streszczanie tekstów jest czynnością trudną, odpowiedziała bez wahania, że streszczanie jest proste.

Wśród ekspertów badanych przez Taylora można zaobserwować jeszcze jedną operację, która przekłada się na wysoką jakość streszczeń. Kirkland i Saunders (1991) określają ją jako *recursion*. Polega ona na stałym odwoływaniu się do źródła i do nowego, tworzonego właśnie tekstu (*back and forth work*) oraz równocześnie do zestawu wymagań związanych z zadaniem. W przypadku streszczenia będzie to wielokrotne czytanie (*rereading*), przepisywanie (*rewriting*) oraz porównywanie tekstu źródłowego ze streszczeniem. Zdaniem Kirkland i Saunders, jest to złożona kognitywna operacja, ściśle zależna od rozwoju kognitywnego.

Opierając się na obserwacjach z badań, Taylor (1984: 698) formułuje jeden wniosek: głównymi czynnikami odpowiadającymi za tak ogromne różnice między grupami eksperymentalnymi są praktyka i doświadczenie. Do podobnych wniosków dochodzą Cumming i in. (1989). Świadczy o tym także jakość streszczeń, określona jako doskonała, wykonanych przez *expert readers* w badaniach Brown i Day (1983a) oraz bardzo dobre wyniki grupy dorosłych z badań Johns (1988).

W celu uzupełnienia obrazu, jakie strategie stosują osoby potrafiące streszczać, zostaną poniżej przedstawione obserwacje z eksperymentu badawczego Brown i Day (1983a). Autorki odkryły, że absolwenci uniwersytetu (w projekcie badawczym określani jako grupa ekspertów):

- Stosują bezbłędnie strategię usunięcia.
- Nie mają żadnych problemów z wykorzystaniem strategii nadrzędności (studenci uniwersytetu poprawnie w 70%).
- W doskonały sposób stosują regułę inwencji.

Autorki zaobserwowały także, że „grupa ekspertów” stosuje dodatkową strategię polegającą na kondensowaniu treści z różnych akapitów poprzez tworzenie *topic sentence* dla dwóch lub więcej akapitów. Strategia ta wykorzystywana była przez te osoby we wszystkich możliwych przypadkach w przeciwieństwie do uczniów szkoły średniej, u których strategia ta pojawiła się w pojedynczych przypadkach.

Wnioski podsumowujące:

1. Dzieci (wiek 10-13 lat):

- Poprawnie stosują strategię usunięcia (Brown i Day, 1983a; Garner i in., 1985).
- Wykazują pewne umiejętności związane ze streszczaniem. Znają podstawowe informacje na temat, czym jest streszczenie, lecz nie potrafią jeszcze wykorzystać tej wiedzy w praktyce, do tworzenia streszczeń (Garner i.in., 1985; Winogard, 1984). Wiedzę tę jednak potrafią zastosować do odróżnienia dobrych streszczeń od streszczeń niepoprawnych (Winogard, 1984.).

2. Dzieci starsze/młodzież:

- Strategię usunięcia stosują poprawnie.
- Jest to przełomowy okres dla stosowania reguły nadrzędności.
- Wykazują postęp w stosowaniu reguły selekcji (Brown i Day, 1983a). Uczniowie dobzy potrafią nawet selekcjonować ważne treści w taki sposób, jak eksperci tj. według dwóch kryteriów: własnych odczuć i wskazówek autora tekstu źródłowego (Winogard, 1984).
- Nie potrafią stosować konstrukcji.

3. Studenci:

- Słabsi studenci mogą mieć problemy z selekcją treści (podobnie jak siódmoklasiści).
- Słabsi studenci dosłownie kopiują fragmenty tekstu źródłowego, podczas gdy dobrzy studenci stosują bardziej zaawansowane strategie.
- Wciąż popełniają błędy.

4. Dorośli:

- Potrafią tworzyć bardzo dobre streszczenia. Warunkiem jest jednak, w tym przypadku, wykształcenie i zawodowe zaangażowanie w pisanie i czytanie.

5. Zachowania zaobserwowane wśród ekspertów:

- Eksperci czytają bardzo uważnie tekst i tytuł.
- Po przeczytaniu tekstu zachowują pewien odstęp czasowy, wykorzystywany na przemyślenia odnośnie tematu tekstu.
- Sporządzają dużo notatek, skupiając się na strukturze tekstu.
- Poszukują makropropozycji.
- W większości przypadków stosują w bezbłędny sposób strategie streszczania.
- Konstruują *topic sentence*, które streszcza nie jeden, lecz wiele akapitów.
- Często porównują streszczenia z tekstem źródłowym, w celu uniknięcia błędów merytorycznych.
- Są świadomi wysokiej trudności zadania, jakim jest streszczanie.

6. Zachowania będące przyczyną tworzenia streszczeń o słabej jakości:

- Zbyt szybkie czytanie tekstu źródłowego.
- Tekst wyjściowy czytany tylko raz.
- Koncentracja uwagi na początku i końcu tekstu.
- Zlekceważenie tytułu oryginału.
- Pasywna postawa podczas czytania tekstu źródłowego widoczna w sporządzaniu małej liczby notatek.
- Zaniechanie poszukiwania i analizy struktury tekstu.
- Skupienie uwagi na szczegółach.
- Subiektywny dobór treści ważnych, czego skutkiem są streszczenia zawierające informacje interesujące z punktu widzenia osoby streszczającej, lecz nie istotne w bardziej obiektywnej ocenie.
- Brak prób zdystansowania się do tekstu. Rozpoczęcie tworzenia streszczenia tuż po otrzymaniu tekstu źródłowego, co może oznaczać rozpoczęcie pisania zaraz po przeczytaniu oryginału lub nawet przed zakończeniem czytania tekstu źródłowego.
- Brak weryfikacji streszczenia w celu potwierdzenia wierności z tekstem źródłowym.
- Pobieżna analiza tekstu wyjściowego, czego skutkiem jest tworzenie zbyt ogólnych streszczeń, co z kolei uniemożliwi zrozumienie streszczenia osobom trzecim.

- Brak świadomości, że streszczanie jest zadaniem trudnym.

Wnioski pochodzące z eksperymentów badawczych przedstawionych powyżej (Brown i Day, 1983a; Winogard, 1984; Taylor, 1984; Garner i in., 1985; Johns, 1988) można także usystematyzować według strategii streszczania. Obserwacje przedstawione w tym rozdziale pozwalają na sformułowanie następujących prawidłowości dotyczących reguły usunięcia, nadrzędności (lub superordynacji), selekcji i inwencji:

- Strategia usunięcia w najmniejszym stopniu zależy od wieku. Już dzieci stosują ją poprawnie w 90% przypadków.
- Strategia nadrzędności, a dokładniej jej poprawne użycie, rozwija się między wiekiem 13 – 15/16 lat. W badaniach Brown i Day (1983a) klasa 10 uzyskała zadowalające wyniki, które w wieku późniejszym nie rozwijały się już tak intensywnie. Można wnioskować, iż po przekroczeniu granicy 15/16 lat zasada nadrzędności bardziej zależy od doświadczenia. Kwestia, czy osoba będzie stosować tę strategię w sposób satysfakcjonujący, czy też w sposób bezbłędny, będzie determinowana raczej przez jej praktykę zawodową i wiedzę.
- Stosowanie strategii selekcji i jej stosowanie jest umiejętnością, która rozwija się inaczej niż strategia nadrzędności. W przedziale 13 - 15 lat odnotowano postęp, lecz wyniki nie były zadowalające. Ponadto poprawne stosowanie tej strategii nie jest proporcjonalne do wieku. Studenci pierwszego roku stosowali ją podobnie jak klasa siódma, czyli gorzej niż młodsza dziesiąta klasa. Bardzo duże różnice zaobserwowano między dwiema grupami studentów pierwszego roku, dlatego można stwierdzić, iż stopień poprawności stosowania tej strategii jest determinowany przez wiedzę i doświadczenie.
- Strategia inwencji jest strategią ściśle zależną od doświadczenia. Jak wynika z powyżej przedstawionych badań, strategia ta zaczyna się rozwijać w wieku około 17 - 19 lat (pierwszy rok na uniwersytecie), jednakże poprawnie stosowana jest dopiero przez osoby o znacznym doświadczeniu. W tym przypadku trudno mówić o wieku jako czynniku pomagającym w nabyciu umiejętności tworzenia *topic sentence*. Liczy się tutaj raczej „wiedza i umiejętności akademickie”. Warto zaznaczyć, iż grupa ekspertów

w stosowaniu m.in. strategii inwencji była dość specyficzna. Tworzyły ją osoby, które prowadzą zajęcia na uniwersytecie, co świadczy o ich wyjątkowych akademickich umiejętnościach, lub które zajmują się pisaniem zawodowo.

Jako część wniosków końcowych można także przedstawić skalę trudności poszczególnych strategii. Na podstawie przedstawionych w tym rozdziale wyników eksperymentów badawczych można stwierdzić, że kolejność będzie następująca:

- Najtrudniejszą regułą jest reguła inwencji. Nawet studenci uniwersytetu używają jej poprawnie jedynie w połowie możliwych przypadków, a dziesiąta klasa w jednej trzeciej przypadków. Dzieci z piątej i siódmej klasy stosują ją z powodzeniem bardzo rzadko
- Stosowanie reguły selekcji poprawia się stopniowo wraz z wiekiem. Stanowi ono poważną trudność dla dzieci, lecz już w siódmej klasie uczniowie zaczynają radzić sobie z tym problemem. Im wyższa klasa, tym więcej poprawnych zastosowań tej reguły
- Reguła nadrzędności okazała się regułą nieco łatwiejszą od selekcji. Od klasy dziesiątej wzwyż stosowano ją poprawnie.
- Najłatwiejsza jest strategia usunięcia.

4.2. Streszczanie w L1 i L2

4.2.1. Deficyt języka drugiego

Najwcześniej prowadzone badania skupiające się na zbadaniu i analizie porównawczej procesów streszczania w L1 i L2 były częścią projektu zorganizowanego przez Long i Harding-Esch (1978). Podczas ćwiczeń laboratoryjnych z lektoratu języka francuskiego (L2) autorzy zaobserwowali, że studenci mają większe trudności ze streszczaniem i przypominaniem sobie słuchanych tekstów niż można by oczekiwać, biorąc pod uwagę ich wysokie zaawansowanie w L2. Autorzy założyli także, że gdyby te same osoby miały streszczać i przypominać sobie treści z tekstów słuchanych w L1, trudności byłyby znacznie mniejsze. Dlatego też zorganizowali badania oparte na porównaniu streszczania w L1 i L2, które miały na celu sprawdzenie stopnia deficytu

języka drugiego (*second language deficit*), który, zdaniem autorów, zawsze występuje podczas wykonywania czynności w L2. Konsekwencje deficytu języka drugiego to słabsze, bądź gorszej jakości, wykonanie danego zadania, np. streszczenia tekstu w L2 w porównaniu do streszczenia w L1.

Hipotezy badawcze eksperymentu były następujące:

1. U badanych zostanie zaobserwowany deficyt języka drugiego (w tym przypadku gorsza jakość streszczeń tekstu w L2), ponieważ będą oni mniej efektywnie wykorzystywać umiejętności streszczania i przypominania treści w języku drugim.
2. Umiejętności streszczania zarówno w L1, jak i L2 będą takie same, lecz język drugi przetwarzany będzie o wiele mniej efektywnie.

Eksperyment został przeprowadzony na osobach o wysokim zaawansowaniu w języku angielskim (L2). Badani mieli za zadanie napisać streszczenie dziesięciominutowej przemowy wygłoszonej w L1, a następnie streścić inną przemowę tej samej długości przedstawioną im w L2. Każda przemowa została wygłoszona raz, a studenci nie mogli wykonywać żadnych notatek w trakcie jej trwania. Czynnikiem ograniczającym długość streszczeń nie był limit słowny, lecz czas. Studenci mieli 5 minut na napisanie streszczeń.

Teksty, mimo że słownictwo nie było szczególnie trudne dla tego poziomu zaawansowania, zostały określone przez autorów jako charakteryzujące się „wysoką trudnością psychologiczną” (*high psychological difficulty*) ze względu na ich długość, rozbudowaną strukturę argumentacji oraz różnorodność i złożoność konstrukcji składniowych.

Analiza protokołów zawierających streszczenia pozwoliła autorom na wysunięcie następujących wniosków:

- Wysokie zaawansowanie w L2 nie jest dostatecznym gwarantem zlikwidowania deficytu języka drugiego w przypadku zadań o wysokiej trudności lingwistycznej i psychologicznej. Dlatego streszczenia tekstów w L2 były gorszej jakości niż streszczenia tekstów w L1.
- Deficyt L2 spowodował, że w streszczeniach wykonanych w L2 zawarto znacznie mniej ważnych jednostek znaczeniowych (tutaj równoznaczne z propozycjami), które powinny zostać przeniesione z tekstu źródłowego.
- Skutkiem deficytu L2 była także duża liczba błędnych jednostek znaczeniowych (zawierających treści nie pochodzące z tekstu źródłowego) w streszczeniach.

- Brak ważnych treści w streszczeniu i nadmiar treści zbędnych dowodzi, zdaniem autorów, że w przypadku L2 badani mają problemy z ustaleniem prawidłowych relacji między poszczególnymi informacjami i między informacjami a tematem tekstu.
- Problemy z ustaleniem poprawnych zależności między informacjami prowadzą z kolei do słabszego zapamiętywania treści.

Wnioski z eksperymentu Long i Harding-Esch (1978) nie zostały do tej pory zweryfikowane bezpośrednio na płaszczyźnie pisemnego streszczania tekstów (z zastosowaniem tych samych tekstów). Powtórzenie tego eksperymentu byłoby o tyle pożądane, iż dostarczyłoby więcej informacji na temat hipotezy dotyczącej deficytu języka drugiego.

Wyniki badań Long i Harding-Esch bezpośrednio wskazują na istnienie deficytu języka drugiego i nie ulega wątpliwości, że grupa streszczająca w L2 wypadła o wiele słabiej niż grupa streszczająca w L1. Jednakże jest prawdopodobne, że tak duży deficyt L2 zaobserwowany w przypadku streszczania przemowy był skutkiem wysoce rygorystycznych warunków eksperymentu. Zadanie, które badani mieli wykonać w L2, było wyjątkowo trudne. Podczas słuchania przemowy w języku obcym musieli jednocześnie zrozumieć tekst, stworzyć makropropozycje oraz zapamiętać je, a następnie, po wysłuchaniu mowy, w bardzo krótkim czasie odtworzyć najważniejsze treści i napisać streszczenia. Wszystkie informacje miały być odtworzone z pamięci, ponieważ nie było możliwości sporządzenia notatek.

Należy podkreślić, że tak wysoce skomplikowane zadanie stanowi swoiste wyzwanie już dla rodzimych użytkowników danego języka, więc oczywiste jest, iż będzie wyjątkowo trudne do wykonania w L2. Brenzel (1984) twierdzi, iż w przypadku L1 decyzje związane z rozumieniem tekstu czy selekcją informacji przebiegają błyskawicznie i automatycznie, podczas gdy w L2 te same decyzje wymagają czasu na analizę lub przemyślenie. Można więc przypuszczać, że słabsza jakość streszczeń wykonanych w L2 mogła zostać spowodowana bardziej brakiem czasu niż deficytem języka drugiego. Ponadto, warto zastanowić się, jak rysowałby się deficyt L2 w sytuacji, gdyby przemowa została przedstawiona więcej niż raz lub gdyby badani mogli sporządzać notatki podczas słuchania.

Na problemy wynikające z wykonywania zadań w języku innym niż mowa ojczysta zwrócił także uwagę Lee (1986). W jego eksperymencie badana grupa

wykazała większe zrozumienie tekstu w L2, kiedy mogła odpowiedzieć na pytania sprawdzające rozumienie tekstu w mowie ojczystej, a nie w L2. Badania te dowodzą, że mierzenie rozumienia tekstu w L2 poprzez rozwiązywanie zadań w L2 może utrudnić uczniom zademonstrowanie tego, co naprawdę zrozumieli. Język obcy stanowi tu barierę, która nie pozwala na pełne odzwierciedlenie poprzez czynność produktywną wyników uzyskanych podczas czynności receptywnej.

Tematyka ta została poruszona także w artykule Engel i Hartl (1988), który dotyczy różnic między pisanem streszczeń w L1 i L2. Autorki skupiły się między innymi na czasie potrzebnym do utworzenia streszczeń w L1 i L2. Badania wykazały, że osoby streszczające w L2 potrzebują więcej czasu na wykonanie zadania niż osoby streszczające w języku ojczystym. Autorki określają to zjawisko jako *ein kognitives Defizit der Fremdsprachler*. Wyniki badań potwierdzają więc teorię Long i Harding-Esch (1978) o istnieniu deficytu L2 podczas wykonywania streszczeń w L2.

Hipoteza deficytu L2 pozostaje nieco „obok” tendencji panujących w większości badań na temat streszczania, które akcentują głównie niezależność umiejętności streszczania od L2 (Brenzel, 1984), istnienie umiejętności i wiedzy, które są wspólne dla L1 i L2 (Cumming i in., 1989) oraz transfer wyspecjalizowanych zdolności i umiejętności na płaszczyźnie interjęzykowej (Gardner 1983 w: Cumming i in., 1989).

Nie można jednak stwierdzić, że eksperymenty prowadzone przez wyżej wymienionych badaczy zaprzeczają istnieniu deficytu L2. Wydaje się, że zagadnienie deficytu raczej je uzupełnia. Niezależności streszczania od L2 nie należy interpretować bezkrytycznie i dosłownie. Osoba streszczająca musi posiadać pewne umiejętności w L2, takie jak odpowiedni poziom rozumienia tekstu, odpowiednią znajomość gramatyki i słownictwa oraz odpowiednią umiejętność pisanie, które pozwolą na streszczenie tekstu w L2. Co oznacza zatem w tym kontekście przymiotnik „odpowiedni”? Kirkland i Saunders (1991: 104) piszą, że „odpowiedni” to wystarczający, aby operować informacjami i odpowiednio je wyrażać (*manipulate and express information*). Autorki sugerują, że może być to poziom średnio zaawansowany.

Aby zaistniał transfer umiejętności np. czytania lub streszczania z L1 do L2, uczniowie muszą osiągnąć pewien poziom L2, aby móc skorzystać z umiejętności czytania bądź pisanie streszczeń nabytych na płaszczyźnie L1 (Clarke, 1980 w: Kirkland i Saunders, 1991).

4.2.2. Struktura streszczeń w L1 i L2

W bezpośrednim związku z eksperymentem Long i Harding-Esch (1978) pozostają badania Brenzel (1984). Już na początku swojego artykułu autorka sygnalizuje, iż nie zgadza się ze zjawiskiem deficytu L2 w streszczaniu i że zamierza udowodnić liczne cechy wspólne dla streszczania w L1 i L2. Wnioski badawcze Harding-Esch nie są jedynym elementem, do którego Brenzel nawiązuje w swoich badaniach. Jej projekt odwołuje się także do eksperymentu badawczego Rumelharta (1977). Autorka próbuje, na płaszczyźnie streszczeń tworzonych w L2, zweryfikować model streszczania tekstów Rumelharta (zob. rozdz. 2.2.), który odnosił się wyłącznie do tekstów w L1.

Eksperymentowi poddano studentów I roku na kierunku odpowiadającym w Polsce filologii angielskiej. Ich pierwszym językiem był język niemiecki. Każdy student miał streścić cztery krótkie, jednowątkowe historyjki pochodzące z artykułu Rumelharta pt: „Understanding and summarizing brief stories” (1977). Do każdego tekstu studenci otrzymali „minisłownik” z trudniejszymi słowami przetłumaczonymi na L1, aby wyeliminować przypadki niezrozumienia tekstu.

Streszczenia i teksty źródłowe zostały podzielone na takie same propozycje jak w eksperymencie Rumelharta. Ponieważ Rumelhart badał proces streszczania wyłącznie w L1, eksperyment Brenzel polegał na obserwacji, które propozycje zostaną przeniesione z tekstu źródłowego do streszczeń w L2, i sprawdzeniu, jakie są podobieństwa i różnice między propozycjami przeniesionymi do streszczeń w L2 a propozycjami przenoszonymi do streszczeń w L1 w eksperymencie Rumelharta.

Hipotezy badawcze Brenzel to:

1. Nie ma znaczącej różnicy strukturalnej pomiędzy streszczeniami wykonanymi przez rodzimych użytkowników języka i użytkowników L2, jeżeli streszczenia zostaną poddane analizie opartej na modelu streszczania według Rumelharta.
2. Model Rumelharta, stworzony do analizy prostych opowiadań (bajek) z jednym bohaterem i jednym wątkiem, może zostać wykorzystany do przewidywania struktury streszczeń w L2.
3. Streszczanie tekstów, a dokładniej bajek, jest zdolnością kognitywną opierającą się na schematach zanurzonych w kontekst kulturowy (*culture specific schemata*). Jednakże zdolność ta nie zależy od poszczególnego języka. Mimo iż

użytkownicy L2 popełniają błędy gramatyczne, leksykalne i związane z szykiem wyrazów w zdaniu, nie mają trudności z odróżnieniem ważniejszych części opowiadania od tych mniej ważnych.

Wnioski badawcze Brenzel są następujące:

- Eksperyment wykazał, że nie ma znaczącej różnicy (tzw. *statistical difference*⁵⁴) w liczbie propozycji zawartych w streszczeniach w L1 i L2, jeżeli zostaną one poddane analizie według modelu Rumelharta. Oznacza to, iż hipoteza pierwsza została potwierdzona.
- Hipoteza druga została potwierdzona. Modelowe schematy streszczeń stworzone przez Rumelharta można wykorzystać do antycypacji struktury streszczeń w L2. Należy jednak zaznaczyć, że streszczenia w L2 zawierały więcej zdań, których nie przewidywał model Rumelharta (analogia z wnioskami badawczymi Harding-Esch, 1978).
- Hipoteza trzecia została również potwierdzona. Autorka twierdzi, że proces rozumienia bajek (*stories*) jest operacją kognitywną zdeterminowaną przez schematy typowe dla określonej kultury, lecz nie dla określonego języka. Język, w którym został napisany tekst, odgrywa pomniejszą rolę w zrozumieniu tekstu, ponieważ schematy (*culture specific schemata*) istniejące w umyśle autora tekstu i odbiorcy są względnie podobne.

Należy także dodać, że autorka nie pomija roli zaawansowania w L2 w tworzeniu streszczeń. Przyznaje, że ma ono determinujący wpływ na poprawność ortograficzną i gramatyczną oraz jakość ekspresji treści w streszczeniu.

⁵⁴ Statystyczna różnica to liczba propozycji/jednostek znaczeniowych, które zostały zawarte w streszczeniu. Model Rumelharta polega na rozrysowaniu streszczenia tekstu na tzw. schematy, które składają się z wielu poziomów. Najkrótsze streszczenie będzie oparte na poziomie zero, a im dalszy poziom streszczenia, tym więcej szczegółów będzie ono zawierało. Porównanie streszczeń w eksperymencie Brenzel odbyło się na tym samym poziomie, np. poziom 2. dla bajki o carze, poziom 3. dla bajki o wilku i kawałku mięsa.

4.2.3. Porównanie procesów zachodzących podczas streszczania w L1 i L2

Porównanie procesów zachodzących podczas streszczania w L1 i L2 jest przedmiotem badań Cumming, Rebuffota i Ledwell (1989), którzy skupili się na analizie i porównaniu operacji mających miejsce podczas czytania tekstów trudnych (*challenging texts*) i ich rozumienia w celu utworzenia streszczenia w L1 lub L2.

Badania zostały przeprowadzone na grupie 14 studentów, dla których język angielski był L1, a język francuski L2. Połowa badanych studentów znała L2 na poziomie średnim (*intermediate*), druga połowa to studenci początkujący. Sprawdzono także umiejętności studentów związane z pisanem w L1, co wykazało, że trzech studentów zajmowało się zawodowo pisanem tekstów, siedem osób określiło swoją wiedzę jako zadowalającą, bez problemów z pisanem lub czytaniem, a pozostałych czterech studentów określiło swoje umiejętności jako podstawowe (oznaczało to przyznanie się do pewnych problemów z pisanem).

Ważnym elementem części empirycznej były protokoły głośnego myślenia (*think aloud protocols*). Studenci zostali przeszkoleni w „myśleniu na głos”, co oznaczało, że podczas pisania streszczeń będą relacjonować swoje myśli, opowiadać, czym aktualnie się zajmują, co sprawia im problem i jak zamierzają rozwiązać te trudności. Wszystko zostało nagrane na taśmę wideo i stanowiło główny korpus danych do analizy procesów zachodzących podczas streszczania

Zadaniem badanych było streszczenie, bez wcześniejszego instruktażu, dwóch trudnych artykułów. Artykuł w L1 miał być streszczony w L1, a tekst źródłowy w L2 odpowiednio w L2. Teksty miały długość po 6 stron i były to tłumaczenia politycznych artykułów Lenina z 1906 roku. Tłumaczone wersje nie zostały uproszczone.

Pytania badawcze zostały sformułowane w następujący sposób:

1. Jakie procesy myślowe oraz aspekty wiedzy podlegają transferowi między L1 i L2?
2. Jakie procesy są charakterystyczne i wyłączne dla danego języka?
3. Czy istnieje wspólna wiedza, która może zostać wykorzystana do wykonywania różnych zadań o charakterze akademickim?
4. Czego ta wiedza dotyczy?

Aby znaleźć odpowiedzi na pytania badawcze, autorzy poddali analizie protokoły myślenia na głos oraz indywidualne podejście każdego z badanych do

czytania, pisania oraz streszczania. Protokoły zostały zinterpretowane z perspektywy zachowań związanych z podejmowaniem decyzji. Zdaniem autorów, wyniki tej analizy dowodzą licznych podobieństw w procesach rozwiązywania problemów i umiejętnościach czytania i pisania w L1 i L2, np.:

- W przypadku zdań z tekstów w L1 i L2, które nie wymagały rozwiązania problemu, badani zachowywali się podobnie, ponieważ relacjonowali swoje wrażenia lub zachowania.
- W zdaniach w L1 i L2, w których zidentyfikowano problem, lecz nie skupiano się na nim, badani komentowali swoje braki.
- W zdaniach wymagających heurystycznej analizy tekstu w celu rozwiązania problemu badani poszukiwali znaczenia wyrazów w podobny sposób, niezależnie, czy tekst był w L1 czy w L2.

Indywidualne podejście do czytania tekstów trudnych w L1 było według Cumming i in. (1989) typowe dla tekstów trudnych w ogóle i podobne do czytania tego typu tekstów w L2. Zbliżone spostrzeżenia autorzy formułują w kontekście pisania: procesy związane z pisaniem w L1 i L2 były w przeważającej mierze zbliżone. Autorzy twierdzą, że zarówno proces pisania, jak i czytania nie były znacząco zdeterminowane przez język, nawet w przypadku studentów z początkującą znajomością języka francuskiego. Wszyscy badani osiągnęli ten sam cel: zdołali zrozumieć sedno obu tekstów i napisać w miarę spójne streszczenia.

Druga część eksperymentu została poświęcona zbadaniu procesów myślowych zachodzących podczas wykonywania trudnych zadań o charakterze akademickim (*demanding academic tasks*), których przykładem jest tutaj właśnie streszczanie. Analiza tekstów źródłowych i streszczeń została oparta na modelu Johnson-Laird (1983, w: Cumming i in., 1989) dotyczącym czytania i rozumienia tekstów oraz gradacji informacji w tekście według kryterium ważności. Teoria ta zakłada, iż podczas pracy z tekstem osoby czytające łączą trzy rodzaje reprezentacji przedstawionych informacji (Cumming i in. 1989: 208):

- Reprezentacje sytuacyjne (*situational representations*). Podczas rozumienia tekstu osoba czytająca ustala kontekst historyczny danego artykułu, cel artykułu, stanowisko autora wobec przedstawianych treści, itp.

- Reprezentacje na poziomie propozycji (*propositional representations*), które są tworzone za pomocą ustalania relacji między słowami, pojęciami czy wydarzeniami.
- Dosłowne reprezentacje (*verbatim representations*), które dotyczą np. ustalenia znaczenia poszczególnych słów w tekście na podstawie kontekstu.

Przeprowadzone badania oparte na analizie powyższych poziomów tekstu, pozwoliły autorom na sformułowanie następujących wniosków:

- Podczas tworzenia *reprezentacji sytuacyjnych* w trakcie streszczania w L1 i L2 ma miejsce ten sam proces - streszczający próbuje ustalić te same dane. Nie ma więc w tym przypadku różnic zachodzących między procesami podczas streszczania w L1 i L2.
- Tworzenie *reprezentacji na poziomie propozycji* w L1 i L2 odbywa się w dwojaki sposób: dół-góra (*bottom-up*) i/lub góra-dół (*top-down*). Poszukiwanie znaczenia propozycji odbywało się zarówno poprzez ustalenie relacji między poszczególnymi słowami, jak i w odniesieniu do ogólnego znaczenia tekstu. Operacje te zachodzą zarówno podczas pisania streszczeń w L1, jak i w L2.
- Do zbadania poziomu *reprezentacji dosłownych* autorzy wykorzystali nieznane słowa zarówno w języku angielskim, jak i francuskim, np: „cadet”, „duma” lub „mensheviki”. Analiza protokołów głośnego myślenia wykazała, że poszukiwania znaczenia poszczególnych wyrazów odbywały się w L1 i L2 w podobny sposób: znaczenie wnioskowano na podstawie reprezentacji na poziomie propozycji lub reprezentacji sytuacyjnych.

Wnioski z badań Cumming i in. są następujące:

- Procesy myślowe zachodzące podczas czytania i streszczania tekstów trudnych w L2 wydają się być podobne do procesów zachodzących podczas czytania i streszczania tekstów trudnych w L1.
- Osoby dorosłe, wykształcone stosują podobne strategie rozwiązywania problemów podczas streszczania w L1 i w L2.
- Efektywne stosowanie strategii kognitywnych jest bezpośrednio zależne od doświadczenia związanego z czytaniem i pisanem, oraz wiedzy ogólnej badanych osób.

- Osoby o dużym doświadczeniu czytelniczym potrafiły tworzyć wszystkie trzy typy reprezentacji.
- Zaawansowanie w L2 oraz znajomość składni i słownictwa miały pozytywny wpływ na tworzenie reprezentacji na poziomie propozycji i reprezentacji słownych. Jednakże nie miały wpływu na tworzenie właściwych reprezentacji sytuacyjnych (zob. Jones i Mayes, 1990).

Wnioski badawcze Cumming i in. dotyczące procesów myślowych przebiegających podobnie w L1 i L2 potwierdzają badania Arndt (1987) oraz Jones i Tetroe (1987), którzy także wykazali istnienie wspólnych procesów myślowych podczas pisania w L1 i L2, oraz eksperymenty badawcze de Serrano (1984) i Sariga (1987), którzy analizowali czytanie w L1 i L2.

Oprócz podobieństw, zaobserwowano także różnice. Nie dotyczyły one płaszczyzny językowej, lecz ogólnej wiedzy i umiejętności nabytych podczas czytania tekstów. Uczestnicy bardziej odcytani i więcej obcujący z literaturą używali częściej strategii związanych z *uogólnieniem* lub *konstrukcją* (por. Taylor, 1984). Uczestnicy badań o mniejszym doświadczeniu czytelniczym skupiali się na ustaleniu *reprezentacji dosłownych* i *reprezentacji na poziomie propozycji*, jednak rzadko próbowali ustalić *reprezentacje sytuacyjne*. Przykładem obrazującym powyższą obserwację jest badany, którego poziom językowy autorzy określili jako „prawie zaawansowany”. Pomimo braku zaawansowania w L2, podczas czytania dążył on do holistycznego zrozumienia tekstu, nie skupiając się na poszczególnych propozycjach. Dzięki zastosowaniu takiej strategii mógł utworzyć dobre streszczenia zarówno w L1, jak i w L2. Za antyprzykład może posłużyć badany z biegłą znajomością L2, lecz o małym odcytaniu, który zaprezentował fragmentaryczne podejście do tekstów źródłowych, konsekwencją czego były streszczenia o nie satysfakcjonującej jakości.

Wyniki powyższych badań znajdują potwierdzenie w teorii Gardnera (1983 w Cumming i in., 1989). Teoria dotyczy wykształcania wyspecjalizowanych zdolności podczas wykonywania czynności wymagających specjalistycznej wiedzy. Procesy myślowe rozwinięte podczas takich zadań mogą być wykorzystywane w innych czynnościach o podobnym charakterze. Transfer takich zdolności może odbywać się także z L1 do L2. Pogląd ten może posłużyć za wyjaśnienie, dlaczego osoby o względnie małej biegłości w L2, lecz częściej obcujące z literaturą w L1, tworzyły lepszej jakości streszczenia niż osoby zaawansowane w L2.

4.2.4. Stosowanie strategii streszczania w L1 i L2

Streszczanie w L1 i L2 zostało także zbadane przez Kozminsky i Graetz (1986). Głównym celem autorek była analiza rozumienia tekstów w L1 i L2. Streszczenia tekstów w L1 i L2 zostały wykorzystane jako narzędzie do mierzenia rozumienia tekstu.

W eksperymencie wzięło udział 40 osób. Pierwsza grupa badanych czytała i streszczała dwa teksty w swoim ojczystym języku. Druga grupa, z zaawansowaną znajomością języka angielskiego, czytała i streszczała dwa teksty w L2. Teksty w L1 były wiernym tłumaczeniem tekstów w L2. Teksty źródłowe w L2 można zaliczyć do autentycznych, ponieważ były rozdziałami zaczerpniętymi z anglojęzycznych podręczników do socjologii. Długości tekstów źródłowych wahała się od 3345 słów (wersja angielska, L2) do 4305 słów (wersja hebrajska, L1). Streszczenia miały obejmować 150 - 200 słów.

Streszczenia zostały poddane analizie w oparciu o trzy kryteria (Kozminsky i Graetz, 1986: 8):

1. Selekcja informacji – autorki analizowały treści, które zostały przeniesione do streszczenia. Pod uwagę brano zarówno dosłowną selekcję, jak i parafrazowanie.
2. Abstrakcyjność streszczeń – autorki badały przypadki uogólnienia treści (kryterium to spełniały operacje uogólnienia i konstrukcji z teorii Kintscha i van Dijka). Abstrakcyjność mierzona była poprzez liczenie przypadków, w których badani uogólniali znaczenie jednego fragmentu tekstu, bądź wyrażali treści kilku fragmentów tekstu za pomocą jednego zdania.
3. Spójność – autorki sprawdzały zastosowanie odpowiednich łączników w celu uzyskania spójnego streszczenia.

Wnioski badawcze:

- Tworząc streszczenia w L2 dokonano większej liczby operacji o charakterze abstrakcyjnym tj. uogólnień i konstrukcji, podczas gdy w streszczeniach w L1 można było zaobserwować więcej przykładów kopiowania. Jednak operacje o charakterze abstrakcyjnym nie wystarczyły do zapewnienia dobrej jakości streszczeniom w L2 i były słabsze od streszczeń w L1.
- Biorąc pod uwagę wszystkie możliwe operacje, które można przeprowadzić na tekście źródłowym w celu utworzenia streszczenia, zaobserwowano, że

streszczenia w L1 zostały stworzone z użyciem większej liczby operacji niż streszczenia w L2. Należy dodać, że autorki określają tę ilość jako „marginalną różnicę” i sugerują, iż gdyby badani mieli więcej czasu na streszczanie, różnice mogłyby zniknąć.

- Streszczenia w L2 zawierały więcej błędów. Studenci streszczający w L2 tworzyli dużą ilość notatek np. na marginesie tekstu. Większość notatek zawierała dodatkowe wiadomości związane z tematem tekstu, lecz nie znajdujące się bezpośrednio w tekście. Stąd duża ilość błędów w streszczeniach w L2 (cztery razy więcej niż w streszczeniach w L1).
- Analiza notatek pokazała także, że osoby streszczające w L2 podkreślały większe fragmenty tekstu, natomiast streszczenia w L1 pełne były podkreślonych pojedynczych wyrazów, co zdaniem autorek wskazuje na to, że analiza tekstu w L1 opiera się na analizie struktury akapitów, a analiza tekstu w L2 skupia się głównie na poziomie słów.
- Autorki próbują także wyjaśnić powody nadmiernego stosowania strategii „kopiuj - usuń” (*copy - delete*) przez młode lub niedoświadczone osoby. Według autorek zjawisko to może być spowodowane przeciążeniem pamięci roboczej. Osoby posiadające wysokie umiejętności językowe oraz dużą wiedzę ogólną nie mają problemów z przeciążeniem pamięci roboczej podczas analizy i streszczania tekstów, ponieważ stosują wtedy szeroki wachlarz strategii, który pozwala na redukcję obciążeń pamięci. Jednakże osoby mające problemy z czytaniem, do tej grupy można zaliczyć niektóre osoby streszczające w L2, mogą stosować strategie usunięcia i kopiowania treści, aby zredukować przeciążenie pamięci roboczej.
- Osoby streszczające w L2 najczęściej zachowywały kolejność akapitów z tekstu źródłowego w streszczeniu. Dla porównania 87,5% ekspertów nie odwzorowywała dokładnie porządku treści streszczeniu. Podobne zachowanie zaobserwowano u 60% osób streszczających w L1 i tylko u 25% osób streszczających w L2.

Reasumując, jakość streszczeń w L2 była niska. Zdaniem autorek grupa L2 analizowała tekst mniej wydajnie niż osoby czytające i streszczające w L1. Mimo iż streszczający stosowali strategie takie jak uogólnienie i konstrukcja, nie wystarczyło to do utworzenia streszczeń o zadowalającym poziomie. Chęć stosowania strategii

o bardziej abstrakcyjnym charakterze miała swoje konsekwencje w błędach merytorycznych. Badani często „przekręcali” treści bądź dodawali informacje, których nie było w tekście źródłowym.

Należy zwrócić uwagę na wynik badań, pokazujący że kopiowanie jest stosowane częściej podczas streszczania w L1 niż w L2. Jest to wniosek sprzeczny z większością badań z literatury przedmiotu (np. Campbell, 1990, Stotesbury, 1990). Nie można jednak stwierdzić, że jest to odkrycie przełomowe, które rzuca nowe światło na proces streszczania w L2. Otrzymanie tak odmiennych rezultatów wynika z faktu, iż w eksperymencie badawczym Kozminsky i Graetz streszczenia w L2 tworzone na bazie tekstu wyjściowego w L1, a nie w L2. Były one więc swoistymi tłumaczeniami tekstu wyjściowego, co automatycznie wyeliminowało możliwość dosłownego kopiowania treści i stworzyło dogodne środowisko do parafrazowania i uogólniania treści.

Warto jeszcze wspomnieć o innej bardzo trafnej obserwacji autorek. Wyniki badań podkreślają znaczenie strategii kopiowania i parafrazowania treści. Mimo że jest to strategia uznawana za najłatwiejszą i nie wymagającą bezpośredniego instruktażu, jest nieodzownym elementem tworzenia streszczeń. Ponadto jest strategią „bezpieczną”, ponieważ stosując ją, trudno popełnić błąd. Dlatego grupa streszczająca w L1 popełniła mniej błędów i w ocenie końcowej napisała streszczenia lepszej jakości. Wnioski badawcze Kozminsky i Graetz wskazują na potrzebę zachowania równowagi między stosowanymi strategiami i akcentują dosyć „niepopularną” w teorii streszczania tezę, która mówi, że stosowanie bardziej abstrakcyjnych operacji, jak uogólnienie i konstrukcja, nie zawsze przekłada się na wysoką jakość streszczeń.

Kwestia porównania pisania streszczeń została także pośrednio przedstawiona w artykule Campbell (1990). Autorka zajmowała się porównaniem wypracowań tworzonych przez *native students* i *nonnative students*, gdzie jedną z płaszczyzn porównania było streszczanie⁵⁵. Za ważną kwestię można tu uznać preferencję studentów piszących w L2, którzy częściej niż osoby streszczające w L1 stosowali strategię prawie dosłownego przepisywania fragmentów tekstu źródłowego. Pojawia się pytanie, skąd u osób piszących w L2 tendencja do przepisywania tekstu źródłowego,

⁵⁵ Autorka badała umiejętności definiowania pewnych zagadnień w oparciu o przeczytany tekst. Tekst czytały dwie grupy studentów, dla których język angielski był L1 lub L2. Tytuł artykułu: „Writing with others’ words” przedstawia najistotniejsze wnioski z badań, które dotyczyły umiejętności opisywania zjawisk poprzez odwoływanie się do tekstu napisanego przez inną osobę. Streszczanie znalazło się w szeregu badanych środków, którymi można wyrazić i przekazać słowa lub opinie innych. Badanymi środkami były (rozpoczynając od, zdaniem Cumming, najłatwiejszych): cytaty, dokładne przepisanie, prawie dosłowne przepisanie tekstu źródłowego, parafrazowanie, streszczanie i oryginalne wyjaśnienie.

a nie na przykład parafrazowania lub streszczania? Należy wziąć pod uwagę fakt, że tekst źródłowy był dla tych osób zrozumiały i że nie stanowiły one grupy, która wykazywałaby widoczne opóźnienia w rozwoju kognitywnym w porównaniu z drugą grupą. Campbell sugeruje, iż studenci interpretowali kopiowanie jako gwarant podtrzymania naukowego stylu i słownictwa, i mimo że umieli parafrazować czy streszczać, wybierali tę bardziej bezpieczną strategię.

Campbell zwraca także uwagę na fenomen *classroom writing*, czyli okoliczności pracy w klasie, które ze względu na limit czasowy lub obecność innych osób mogą przyczyniać się do wyboru łatwej i nie wymagającej wysiłku strategii, jaką jest kopiowanie. Jako że kopiowanie jest często, a nawet nadmiernie często, wykorzystywane jako strategia streszczania, powyższe obserwacje mogą posłużyć do wyjaśnienia, dlaczego w okolicznościach, w których wszystko wskazuje na to, że student zastosuje bardziej wymagającą strategię streszczania, decyduje się jednak na dosłowne przepisanie fragmentu tekstu źródłowego.

Analiza procesu streszczania w L1 i L2 jest także przedmiotem artykułu Stotesbury (1990). Autorka badała streszczenia fińskich studentów w L1 i L2 w celu zgromadzenia przesłanek pedagogicznych dotyczących nauczania streszczania. Cel analizy jest o tyle istotny w kontekście akademickim, że w Finlandii studenci bardzo często piszą egzaminy końcowe w L1 i L2 w formie streszczeń.

Stotesbury badała streszczenia tekstu źródłowego, napisane oryginalnie w języku angielskim. Praca powstawała po angielsku i po fińsku. Przeprowadzone badania pozwoliły autorce na sformułowanie następujących wniosków:

- Streszczenia w języku angielskim przekroczyły limit narzucony studentom przez autorkę badań (zalecana długość streszczenia - ok. 15% długości tekstu źródłowego); autorka zaobserwowała, iż L2 w pewnym stopniu „przeszkadzał” studentom w selekcji najważniejszych treści oraz osłabił zastosowanie reguły usunięcia.
- Jednakże analizując streszczenia obu grup bardziej globalnie, autorka przychyliła się do tezy, że język obcy nie miał wpływu na dobór treści, które miały zostać przeniesione do streszczenia (grupa streszczająca w L2 przeniosła niewiele więcej jednostek znaczeniowych niż grupa streszczająca w L1).
- Grupy praktycznie nie różniły się w dbałości o koherencję tekstu. Autorka wnioskuje, iż studenci powinni być uczeni tworzenia spójnych tekstów. Studenci streszczający w L2 stosowali podobne techniki łączenia treści jak w tekście

źródłowym, natomiast osoby streszczające w L1 wykazały się w tej dziedzinie większą inwencją.

Największe różnice między streszczeniami w języku obcym i języku ojczystym wystąpiły w rodzaju stosowanych strategii streszczania:

- Grupa streszczająca w L2 wykazała silne preferencje do cytowania fragmentów tekstu (kopiowanie), co spowodowało rzadsze stosowanie takich technik jak np. uogólnienie, w porównaniu do grupy streszczającej w L1 (podobnie jak we wnioskach Campbell, 1990).
- Z drugiej strony, streszczanie w L1 przyczyniło się do większej swobody w dodawaniu pozatekstowych informacji związanych z wiedzą ogólną studentów, czyli do dodawania własnych ocen i komentarzy.
- Studenci streszczający w L1 popełnili więcej błędów zakwalifikowanych jako wynikające z błędnego zrozumienia tekstu źródłowego. Dodawanie informacji metatekstowych stwarzało więcej okazji do ujawnienia niezrozumienia, niż „bezpieczne” cytowanie fragmentów tekstu przez streszczających w języku obcym.

Kwestionariusz wypełniony przez studentów po badaniach dostarczył dodatkowych informacji na temat różnic między streszczaniem w L1 i L2:

- Grupa streszczająca w języku angielskim zgodnie stwierdziła, że język obcy jest głównym czynnikiem utrudniającym proces streszczania.
- Studenci streszczający tekst w L2 zaobserwowali, iż brakowało im znajomości słownictwa oraz gramatyki, by formułować własne zdania i wyrażać własne myśli i dlatego decydowali się na „nieoddalanie się od tekstu źródłowego”, co przełożyło się na dużą ilość kopiowanych fragmentów.

W obu grupach studenci nie skupili się na końcowym sprawdzeniu całości. Streszczenia w obu językach miały formę niedopracowaną, „roboczą” i niedokładnie sprawdzoną. Streszczenia zarówno w języku fińskim, jak i angielskim zawierały wiele błędów: w przypadku L1 były to niewłaściwa odmiana słów, błędy w pisowni oraz interpunkcyjne, w przypadku L2 – brak przedimków, błędny szyk wyrazów w zdaniu i nieprawidłowa konstrukcja strony biernej. Pojawia się tu problem związany ze strategiami metakognitywnymi, wskazany przez Chimbmandę (2001) (zob. rozdz. 4.3.).

Zjawisko to można także określić słowami Winogarda (1984), który zasygnalizował w swoich badaniach niechęć studentów do końcowego „wyszlifowania” tekstu (*polishing strategy*).

Selinker (1988) zwraca uwagę na wartość badawczą notatek, zapisków i znaków na kartkach używanych do streszczania. Stotesbury (1990: 59) także wzięła pod uwagę ten techniczny aspekt tworzenia streszczeń i poddała analizie materiały pozostałe po badaniach, aby wskazać typologię technicznych strategii najczęściej stosowanych przez studentów. Na podstawie analizy protokołów dokonanej przez autorkę można uszeregować strategie od najczęściej do najrzadziej stosowanych:

1. Tworzenie planu/szkicu streszczenia, według którego zostanie napisane streszczenie.
2. Podkreślanie fragmentów tekstu.
3. Zaznaczanie fragmentów tekstu liniami pionowymi.
4. Tworzenie pewnego rodzaju intertekstu, np. szczegółowych notatek i ram streszczenia (różnica w porównaniu do pkt. 1 polega na tym, iż intertekst nie musi zostać wykorzystany do streszczenia, studenci tworzyli wersje próbne, które często nie znalazły się w streszczeniach).
5. Notatki na marginesie.
6. Tłumaczenie nieznanymi słów.

Autorka zaobserwowała zależność między jakością streszczeń a technicznymi strategiami: studenci, którzy napisali najlepsze streszczenia, używali częściej bardziej zróżnicowanych strategii technicznych niż osoby słabe w streszczaniu (analogia z wnioskami badawczymi Taylora, 1984).

Wnioski podsumowujące:

Przegląd wybranych aspektów badań dotyczących porównania streszczania w L1 i L2 pozwala sformułować następujące wnioski:

1. Procesy myślowe zachodzące podczas pisania streszczeń w L1 i L2 są podobne (Cumming i in., 1989; Campbell, 1990), np. czytanie tekstów trudnych jako proces przebiega tak samo dla L1 i L2.
2. Nie ma różnic strukturalnych między streszczeniami nieskomplikowanych tekstów w L1 i L2. Oznacza to, że można wykorzystać schemat streszczenia

np. bajki w L1, aby przewidzieć strukturę streszczenia tej bajki w L2 (Brenzel, 1984).

3. Umiejętności i wiedza dotyczące pisania streszczeń nie są determinowane przez dany język. Jeżeli studenci potrafią tworzyć streszczenia w L1, to umiejętności te zostaną przetransferowane na płaszczyznę L2 (Long i Harding-Esch, 1978; Cumming i in., 1989).
4. Zarówno podczas streszczania w L1, jak i w L2 zaobserwowano wśród badanych ten sam model zachowań. Badani stosują te same strategie związane z rozwiązywaniem problemów zarówno w L1, jak i w L2 (Cumming i in., 1989). Ponadto L1 i L2 nie mają wpływu na zastosowanie strategii wyszlifowania streszczeń przed oddaniem ich do oceny (Cumming i in., 1989, Stotesbury, 1999).
5. Stosowanie strategii jest niezależne od L1 i L2, np. używanie języka obcego nie ma wpływu na selekcję ważnych treści (Cumming i in., 1989; Stotesbury, 1990). Ich dobór wynika bardziej z doświadczenia. Doświadczenie nie musi się wiązać z danym językiem, lecz jest w tym kontekście równoznaczne wiedzy wspólnej dla streszczania w L1 i L2.
6. Streszczając w L1 studenci mogą popełniać błędy wynikające z dodawania pozatekstowych elementów do streszczenia (Stotesbury, 1990).
7. Streszczając w L2 studenci często opierają się na bezpośrednim kopiowaniu treści z tekstu wyjściowego (Campbell, 1990; Stotesbury, 1990).
8. Zaobserwowano zjawisko deficytu języka drugiego podczas wykonywania zadań w L2, co przekłada się na gorszą jakość⁵⁶ streszczeń tekstów wykonanych w L2 (Long i Harding-Esch, 1978; Lee, 1986; Engel i Hartl, 1988).
9. Brak znajomości słownictwa w L2 utrudnia pisanie streszczeń (Stotesbury, 1990). Nawet pełne zrozumienie tekstu w L2 nie zlikwidowało problemu związanego z formułowaniem zdań w L2 w celu zapisania własnych myśli. Badania nie wykazały jednak, że trudności tego typu były powodem opuszczenia ważnych treści w streszczeniu. W sytuacjach gdy studenci nie potrafili wyrazić swych myśli w L2, uciekali się do dosłownego przepisywania całych fragmentów tekstu źródłowego.

⁵⁶ Jakość streszczenia jest w tym kontekście rozumiana jako generowanie głównych treści z tekstu źródłowego. Wysoka jakość nie oznacza tutaj braku błędów gramatycznych lub ortograficznych w streszczeniu.

10. Stosowanie podczas streszczania strategii technicznych, np. notatek, podkreśleń, pozytywnie wpływa na jakość streszczeń (Taylor, 1984; Selinker, 1988; Stotesbury, 1990).

4.3. Wpływ zaawansowania w L2 na tworzenie streszczeń

Jednym z modelowych a zarazem jednym z najważniejszych badań dotyczących streszczeń w L2 jest eksperyment przeprowadzony przez Johns i Mayes (1990). Badania dotyczą streszczeń studentów uniwersytetu, dla których język angielski jest językiem drugim. Studentów podzielono na dwie grupy badawcze: pierwsza, to studenci, którzy nie zdali egzaminu wstępnego składającego się z pisania i czytania w L2 (*low proficiency students*), druga grupa to osoby uczęszczające na zajęcia z pisania na poziomie zaawansowanym (*high proficiency students*).

Autorki poddają analizie kluczowe zagadnienia związane ze streszczaniem w języku obcym:

- Wpływ biegłości językowej na jakość streszczeń.
- Występowanie dosłownych replik w streszczeniach studentów mniej i bardziej biegłych w L2.
- Obserwacje operacji uogólnienia w streszczeniach studentów mniej i bardziej biegłych w L2.
- Tworzenie poprawnych makropropozycji (odpowiednik konstrukcji z modelu Kintscha i van Dijka).
- Błędy występujące w streszczeniach.

Studenci streszczali tekst z podręcznika do Business English na poziomie niższym średnim (*low intermediate*). Tekst miał wyraźnie zarysowaną strukturę, opartą na schemacie problem – rozwiązanie (*problem - solution*) i składał się z 558 słów. Streszczenie miało wynosić 85-115 słów.

W oparciu o otrzymane wyniki Johns i Mayes przedstawiają następujące wnioski:

- Studenci ze słabszą znajomością L2 częściej stosują strategię kopiowania fragmentów tekstu.
- Hipoteza, iż studenci z większą biegłością w L2 będą częściej stosować strategię parafrazowania tekstu, zostaje niepotwierdzona. Obie grupy – mniej i bardziej zaawansowana – stosują parafrazowanie w zbliżonym wymiarze.
- Zaawansowanie w L2 nie wpływa w znacznym stopniu na częstość i jakość stosowania konstrukcji w streszczeniach – ten rodzaj strategii sprawia trudności obu grupom studentów. Prezentowane tutaj badania wykazały, że grupa zaawansowana zawarła więcej kombinacji na poziomie jednego akapitu niż grupa mniej zaawansowana. Jednakże nie zaobserwowano różnic w tworzeniu kombinacji na poziomie więcej niż jednego akapitu – ich ilość w obu grupach była znikoma.
- Hipoteza, iż studenci mniej zaawansowani w L2 utworzą mniej poprawnych makropropozycji niż studenci bardziej zaawansowani, nie została potwierdzona. Większość streszczeń w ogóle nie zawierała makropropozycji. Biorąc jednak pod uwagę strategię wyrażania treści akapitu poprzez jedno *topic sentence*, autorki zaobserwowały, że jest ona w obu grupach bardziej popularna, niż np. łączenie treści występujących na przestrzeni różnych akapitów⁵⁷.
- Nie ma znaczącej różnicy w rodzaju błędów popełnianych w streszczeniach przez obie grupy, ani w rodzaju i ilości informacji dodanych do streszczeń, które nie były zawarte w tekście źródłowym. Obie grupy popełniają podobne błędy na wszystkich poziomach tekstu: poziomie jednostki znaczeniowej, kombinacji i makropoziomie.

Reasumując, badania nie wykazały znacznych różnic między grupą mniej i bardziej zaawansowaną w L2. Obie grupy miały trudności z łączeniem i kondensowaniem treści i nie potrafiły utworzyć poprawnych uogólnień. Innymi słowy, studenci mieli największe problemy ze strategiami, które w najistotniejszy sposób

⁵⁷ Podobne zachowanie zaobserwowano u studentów biorących udział w eksperymencie badawczym zorganizowanym w ramach części empirycznej niniejszej rozprawy.

wpływają na dobrą jakość streszczeń i są najwyżej oceniane podczas analizy protokołów streszczania. Na podstawie powyższych obserwacji można wnioskować, iż umiejętność pisania streszczeń nie jest wprost proporcjonalna do znajomości L2. Jeszcze raz można tu przywołać przykład z badań Cumming i in. (1989) dotyczący osoby ze świetną znajomością L2, która nie potrafiła napisać dobrego streszczenia w tym języku. Poprawienie znajomości L2 nie wpłynie na poprawne stosowanie bardziej złożonych strategii streszczania⁵⁸, tak jak poprawienie umiejętności czytania i rozumienia tekstu nie będzie gwarancją poprawnego stosowania strategii streszczania (zob. Winogard, 1984)⁵⁹.

Różnice między grupami zaobserwowano w preferencji mniej zaawansowanej grupy do dosłownego kopiowania jednostek znaczeniowych (co może być wynikiem braku pewności w L2 i wybierania bardziej bezpiecznej strategii jaką jest kopiowanie fragmentów tekstu źródłowego, (por. Campbell, 1990; Stotesbury, 1990, hipoteza likwidacji przeciążenia pamięci roboczej proponowana przez Kozminsky i Graetz, 1986: 19, rozdz. 4.2.4) oraz większej liczby operacji łączących treści w ramach jednego akapitu u grupy bardziej zaawansowanej.

Zagadnienia poruszone w artykule Johns i Mayes (1990) znalazły swoją kontynuację w badaniach Chimbgandy (2001). Chimbganda zmienia środowisko badań, analizując streszczenia w języku angielskim jako obcym (studenci uczą się w kraju, którego mową ojczystą nie jest język angielski i kontakt z nim jest ograniczony), a nie jako języku drugim, jak w przypadku badań Johns i Mayes (badania prowadzone były w Stanach Zjednoczonych, studenci zanurzeni byli w kulturze języka drugiego).

Badania Chimbgandy, w porównaniu do projektu badawczego Johns i Mayes, zostały poszerzone o zagadnienia strategii kognitywnych i metakognitywnych, koniecznych do tworzenia streszczeń.

⁵⁸ Podczas kursu języka angielskiego opartego na streszczaniu tekstów autorka niniejszej rozprawy zaobserwowała, że pewne osoby, pomimo raczej słabej znajomości słownictwa, często poprawnie stosowały w streszczeniach strategię konstrukcji, co prowadziło do zwięzłych i logicznie skonstruowanych streszczeń o silnej kondensacji treści. Grupa ta obejmowała wyłącznie mężczyzn.

⁵⁹ To że rozwinięta umiejętność czytania w L2 nie zagwarantuje wysokiej jakości streszczeń, zostało zaobserwowane podczas kursu języka angielskiego zorganizowanego na potrzeby tej rozprawy. Niektóre z osób, które otrzymały wysokie wyniki z testu sprawdzającego rozumienie tekstu w L2 przeprowadzonego przed rozpoczęciem kursu, w pierwszych etapach kursu tworzyły streszczenia o nieskiej jakości.

Eksperyment dotyczył studentów University of Botswana, studiujących biologię, chemię, fizykę lub matematykę. Wszyscy studenci uczęszczali na roczny kurs *Communication and Study Skills* (CSS), który dotyczył m.in. robienia notatek, streszczania i szybkiego czytania tekstów, parafrazowania, umiejętności wyszukiwania informacji bibliotecznych (*library information skills*) oraz umiejętności uczenia się (*study skills*). Podział na grupy badawcze odbył się według wyników końcowych otrzymanych z *Communication and Study Skills*. Osoby, które otrzymały wynik powyżej 60% zostały określone jako *high proficiency students*, osoby z wynikami poniżej 60% tworzyły grupę *low proficiency students*.

Zastanawiającą kwestią wydaje się być tu kryterium podziału grup. Autor zdecydował się określić znajomość języka angielskiego według wyników testu CSS. Problem polega na tym, że test CSS nie mierzy poziomu języka obcego, lecz jak sama nazwa wskazuje, umiejętności związane z komunikacją i studiowaniem. Autorka niniejszej pracy zastanawia się, czy podział zaproponowany przez Chimbgandę na grupy o lepszej i słabszej znajomości L2 według oceny końcowej z kursu CSS, jest podziałem miarodajnym i rzeczywiście odpowiada znajomości L2 u studentów. Prawdopodobnie nie jest to podział rzetelny i nie odzwierciedla faktycznych różnic językowych między grupami.

Za przykład ilustrujący wyżej wymienione wątpliwości można przytoczyć jedną z części składowych kursu, która wpływała na ocenę, i którą było streszczanie. Jak wykazał eksperyment Cumming i in. (1989) (zob. rozdz. 4.2.3), dobra jakość streszczenia nie musi oznaczać, że student świetnie zna język obcy. Za pomocą odpowiednich strategii i umiejętności wnioskowania można osiągnąć całkiem zadowalające wyniki w streszczaniu tekstu, pomimo braków w kompetencji językowej L2.

Podobne wnioski można wysunąć w stosunku do robienia notatek, czy w jeszcze większym stopniu do *library information skills*, które także składały się na ocenę końcową kursu: wysokie wyniki w przypadku tych umiejętności mogą nie odzwierciedlać znajomości języka angielskiego.

Głównym założeniem Chimbgandy jest wykazanie zależności między znajomością języka obcego a tworzeniem streszczeń, a dokładniej polemika z wnioskiem badawczym Johns i Mayes (1990), w którym autorki twierdzą, iż nie zaobserwowały znaczących różnic między streszczeniami pisanymi przez studentów

bardziej i mniej zaawansowanych w L2. Stąd sformułowanie następujących hipotez, które mają zostać zweryfikowane przez eksperyment badawczy:

1. Studenci z mniej zaawansowaną znajomością języka obcego będą tworzyć więcej błędnych lub częściowo błędnych jednostek znaczeniowych niż studenci bardziej zaawansowani.
2. Studenci z mniej zaawansowaną znajomością języka obcego będą częściej kopiować jednostki znaczeniowe z tekstu źródłowego.
3. Studenci z mniej zaawansowaną znajomością języka obcego popełnią więcej błędów w przeniesieniu treści z tekstu źródłowego na poziomie jednostki znaczeniowej (opuszczenie treści ze skutkiem zmiany znaczenia tekstu źródłowego, dodanie informacji zaburzającej lub zmieniającej znaczenie tekstu źródłowego), słownictwa (zmiana lub zniekształcenie znaczenia kluczowych słów) i makropropozycji (błędne informacje, osobiste i nie relewantne komentarze).
4. Studenci z mniej zaawansowaną znajomością języka obcego nie będą efektywnie wykorzystywać kognitywnych strategii takich jak: robienie notatek, grupowanie treści, przegrupowywanie treści, wnioskowanie, itp.
5. Studenci z mniej zaawansowaną znajomością języka obcego będą mieć trudności z zastosowaniem strategii metakognitywnych, takich jak: planowanie, *self-monitoring* (obserwacyjna samokontrola) lub samoocena.

Analiza protokołów pozwoliła autorowi na sformułowanie następujących wniosków:

- Dosłowne kopiowanie treści jest strategią stosowaną tak samo często w obu grupach. Inne wyniki zaobserwowano w badaniach Johns i Mayes (1990) i Campbell (1990), według których słabsi uczniowie najczęściej nadużywają tej strategii.
- Parafrazowanie jest strategią częściej stosowaną przez bardziej zaawansowanych studentów. Ograniczony zasób słownictwa w przypadku osób mniej zaawansowanych uniemożliwił im zastosowanie techniki parafrazowania; Johns i Mayes (1990) nie zaobserwowały w tym kontekście żadnych różnic.
- Studenci mniej zaawansowani popełniali więcej błędów głównie na poziomie jednostki znaczeniowej, wykazując się brakiem umiejętności

selekcji i opuszczając w streszczeniach ważne treści, które konieczne były do poprawnego streszczenia tekstu. W badaniach Johns i Mayes nie zaobserwowano znaczących różnic.

- Na poziomie makropropozycji mniej zaawansowani studenci umieścili w streszczeniach więcej niewłaściwych i niedokładnych informacji oraz osobistych komentarzy (zgodność z wynikami Kozminsky i Graetz, 1986).
- W przypadku błędów leksykalnych różnic nie zaobserwowano (zgodność z wynikami Johns i Mayes, 1990).
- Analiza aspektów kognitywnych pokazała, że żadna grupa nie robiła notatek podczas streszczania, mimo iż studentów pouczono, aby sporządzić szkic przed napisaniem ostatecznej wersji streszczenia; grupowanie treści w celu sporządzenia koherentnego streszczenia zostało zastosowane przez niewielu studentów.
- Analiza aspektów metakognitywnych w procesie streszczania wykazała, iż jedynie 6,2% studentów mniej zaawansowanych w porównaniu do 53,6% zaawansowanych osób potrafi sprawdzić i zweryfikować własne prace; znaczne różnice zaobserwowano także w strategii planowania (selekcja odpowiednich treści oraz wykorzystanie ich zgodnie z wymaganiami danego zadania).

Przy interpretacji powyższych wniosków należy zaznaczyć, że streszczenia analizowane w badaniach Chimbgandy były częścią egzaminu. Nie jest wiadome, czy wszyscy studenci rozumieli tekst źródłowy, a brak pewności, czy tekst został rozumiany przez badane osoby uniemożliwia wysunięcie jakichkolwiek rzetelnych i prawdziwych wniosków odnośnie streszczeń (por. badania Feng i Shi, 2003). Chimbagda założył, iż np. studenci z mniej zaawansowaną znajomością języka obcego będą tworzyć więcej błędnych lub częściowo błędnych jednostek znaczeniowych niż studenci bardziej zaawansowani. W sytuacji gdy student nie zrozumiał zdania w L2 lub zrozumiał tylko część, jest oczywiste, iż niniejsza hipoteza się potwierdzi. Dlatego, jeżeli nie mamy pewności, czy studenci rozumieją tekst⁶⁰, nie ma większego sensu analizować streszczenia.

⁶⁰ Zapewnienie warunku badawczego (zob. Brenzel, 1984), jakim jest pewność, że badani rozumieją tekst, stanowi dość duże wyzwanie. Z pewnością, jednym z zabiegów, który wpłynie na polepszenie rozumienia tekstu źródłowego w L2, będzie wyjaśnienie uczniom nieznanego słownictwa. Na pewno

Jednym z najnowszych badań dotyczących streszczania jest projekt Kim (2001), w którym analizowano wpływ znajomości L2 na umiejętności pisanie streszczeń w L2 wśród koreańskich studentów pierwszego roku. Tak jak wielu badaczy, autor wybrał studentów pierwszego roku jako przedmiot swojego eksperymentu, aby osoby biorące udział w eksperymencie miały zbliżony poziom wykształcenia, przeszły podobny proces kształcenia (w tym wypadku regularne szkoły średnie) oraz aby wykluczyć możliwość skorzystania studentów z kursów/przedmiotów, na których mogliby się nauczyć streszczania.

Studenci streszczali dwa dziesięcioakapitowe teksty w języku angielskim (tekst A – 775 słów, tekst B – 843 słowa) pochodzące z podręcznika do języka angielskiego.

Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy koreańscy studenci posiadają umiejętność odróżniania treści ważnych od mniej znaczących w tekście obcojęzycznym?
2. Które reguły streszczania: usunięcie, selekcja czy transformacja (rozumiana przez Kim zarówno jako zarazem uogólnienie i konstrukcja) będą najczęściej używane przez studentów?
3. Jak dokładnie streszczenia odzwierciedlają tekst źródłowy?
4. Czy trudność tekstu wpłynie na zachowanie studentów podczas streszczania tekstu?

Wnioski badawcze potwierdzają obserwacje innych lingwistów badających streszczenia tekstów zarówno w L1, jak i L2, np.:

1. Jako że studenci nie byli szkoleni, jak pisać streszczenia, strategią którą najczęściej stosowali, aby streścić tekst w L2, było usunięcie. Najrzadziej stosowaną strategią była w tym przypadku transformacja. Fakt, iż studenci stosowali głównie strategię usunięcia, wiąże się ze słabą jakością tworzonych przez nich streszczeń. Stosowanie strategii usunięcia sugeruje zachowanie typowe dla nowicjuszy w streszczaniu.
2. Pierwsze pytanie badawcze dotyczyło wrażliwości koreańskich studentów na treści ważne. Autor (2001: 578) twierdzi, iż „... ogólnie mówiąc studenci byli wrażliwi na ważność treści”⁶¹. Jednak wyniki badań sugerują, że studenci mają poważne problemy z selekcją treści ważnych: w przypadku tekstu A 71,95%

ułatwi to rozumienie tekstu, chociaż wciąż nie będzie gwarantem, iż tekst zostanie w pełni poprawnie zrozumiany.

⁶¹ tłumaczenie własne

treści zostało poprawnie wyselekcjonowanych, lecz w przypadku tekstu B już tylko 55,54%. Nie wydaje się, aby był to dobry wynik.

3. Dokładność streszczeń w L2 uzależniona była od trudności tekstu. W tekście B, który jest zdaniem autora badań trudniejszy, wystąpiło o wiele więcej błędów i wtrąceń. Błędy to w tym eksperymencie najczęściej zdanie zawierające nieprawdziwe treści, niepełne przekazanie treści lub błędy gramatyczne. Wtrącenie natomiast to dodanie do streszczenia osobistej opinii lub informacji, które dotyczą tematu, lecz nie były przedstawione w tekście źródłowym. Autor zaobserwował także, że im bardziej znana dziedzina wiedzy, o której tekst mówi, tym więcej wtrąceń.
4. Trudność tekstu miała wpływ na liczbę dokładnych i poprawnych treści zawartych w streszczeniach. W przypadku streszczeń tekstu trudniejszego poprawnych treści było mniej. W tekście łatwiejszym zaobserwowano więcej operacji selekcji i transformacji.

Reasumując, badania wykazują, że w przypadku osób, których nie szkolono w streszczaniu, dominującą strategią streszczania w L2 jest eliminacja. Ponadto, jakość streszczeń w L2 była ściśle uzależniona od poziomu trudności językowej tekstu źródłowego. W streszczeniach tekstów trudniejszych studenci zawarli mniej ważnych informacji. Autor nie wyjaśnia tego zjawiska, lecz można przypuszczać, że mogło być to spowodowane słabym zrozumieniem tekstu źródłowego przez badanych. Ważną obserwacją jest także tendencja wzbogacania streszczeń w L2 pozatekstowymi informacjami. Pozostaje ona w opozycji do wniosków badawczych Stotesbury (1990), która wykazała, że L2 stanowi barierę w dodawaniu własnych informacji i że to streszczenia w L1 częściej zawierają znaczną liczbę pozatekstowych elementów.

Ostatnie badanie, które zostanie przedstawione w tym rozdziale, to eksperyment Feng i Shi (2003). Został on przeprowadzony wśród japońskich studentów biorących udział w wymianie uniwersyteckiej i czasowo studiujących w Kanadzie.

Badania miały głównie charakter obserwacyjny. Autorzy skupili się na analizie porównawczej streszczeń pisanych przez studentów na początku wymiany międzyuczelnianej i przed jej zakończeniem. Studenci nie byli szkoleni, jak pisać streszczenia, ani przed wymianą, ani podczas niej. Można wyciągnąć wniosek, iż badania obrazują bardzo szeroko pojęty wpływ rozwoju znajomości języka drugiego, za sprawą studiowania w L2, na umiejętność streszczania. Eksperyment obejmował 14 studentów. Każdy z nich zaraz po przyjeździe do Kanady został poproszony

o streszczenie angielskiego tekstu. Po ośmiu miesiącach, które studenci spędzili na uniwersytecie, streszczenia zostały ponownie wręczone studentom, po czym poproszono ich o poprawę własnych prac.

Analiza porównawcza prac badanych pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków:

- Porównując wszystkie protokoły, zaobserwowano tendencje, że drugie szkice zawierają więcej ważnych informacji.
- Drugie wersje streszczeń są krótsze, lecz ważnych treści jest więcej.
- Drugie wersje zawierają mniej dosłownych kopii; zamiast kopiowania studenci stosowali parafrazy.

Studenci udzielili także krótkich wywiadów po napisaniu drugiej wersji streszczenia. Główną różnicą zaobserwowaną przez studentów po ośmiu miesiącach wymiany, było lepsze zrozumienie tekstu źródłowego. Przyczyniło się to do poprawy jakości streszczeń.

Niestety, jak sami autorzy zaznaczają, organizacja badań nie została wystarczająco przemyślana. Tekst źródłowy był zbyt trudny językowo dla wielu studentów, co praktycznie uniemożliwiło przeprowadzenie analizy procesów odpowiedzialnych za streszczanie oraz nie pozwoliło na wyciągnięcie poprawnych wniosków badawczych. Niedopatrzenie to ma jednak swoje zalety o charakterze metodologicznym, ponieważ pokazuje, iż podczas prowadzenia badań nad streszczaniem w L2 oraz podczas uczenia, jak streszczać teksty, należy upewnić się, czy studenci zrozumieli tekst źródłowy.

Wnioski podsumowujące:

Wnioski związane z wpływem zaawansowania w L2 na jakość streszczeń⁶²:

1. Zaawansowanie w L2 może mieć pozytywny wpływ na jakość streszczeń. Nie jest to jednak czynnik wyłącznie determinujący jakość streszczeń.
2. Nawet osoby początkujące w L2 mogą tworzyć streszczenia zadowalającej jakości: zależy to głównie od indywidualnego podejścia do zadania, np. stosowania poszczególnych strategii pracy z tekstem i streszczania (Cumming i in., 1989).

⁶² Wnioski dotyczą sytuacji, gdy tekst źródłowy został zrozumiany przez osoby poddawane eksperymentom badawczym.

3. Na jakość streszczeń w L2 determinujący i bezpośredni wpływ ma doświadczenie, rozumiane jako wiedza i umiejętności nabyte podczas obcowania z literaturą i tworzenia tekstów. Doświadczenie w tym kontekście jest niezależne od L1 ani L2 (Cumming i in, 1989).
4. Zaawansowanie w L2 nie ma wpływu na stosowanie trudnych strategii takich jak uogólnienie czy konstrukcja. Duże zaawansowanie w L2 nie jest gwarantem poprawnego stosowania trudnych strategii. Słaba znajomość L2 pozwala także na tworzenie generalizacji czy konstrukcji treści. Istnieje także możliwość, że uczeń świetnie znający L2 może nie potrafić tworzyć konstrukcji lub uogólnień (Johns i Mayes, 1990).
5. Zaobserwowano tendencje osób o mniejszym zaawansowaniu w L2 do dosłownego kopiowania fragmentów tekstu źródłowego (Campbell, 1990, King, 2001, por. Johns i Mayes, 1990; Stotesbury, 1990,). Prawdopodobnie jest to wynik braku pewności co do własnych możliwości zapisania myśli w L2. Badania Campbell wykazały, że kopiowanie jest stosowane jako „bezpieczna strategia”, która według osób ją stosujących, pozwala uniknąć błędów w streszczeniu.
6. Trudno wysunąć jednoznaczne wnioski odnośnie zaawansowania w L2 a częstością i rodzajem błędów popełnianych w streszczeniach. Johns i Mayes (1990) nie zaobserwowały różnic w błędach popełnianych przez grupy o różnym stopniu zaawansowania. W tych badaniach charakter błędów był zbliżony we wszystkich grupach. Natomiast Chimbganda (2001) oraz Feng i Shi (2003) zaobserwowali, że im mniejsze zaawansowanie badanych w L2, tym więcej błędów w streszczeniach. W badaniach Chimbgandy studenci ze słabszą znajomością L2 umieszczali w streszczeniach więcej niewłaściwych i niedokładnych informacji oraz osobistych komentarzy. Należy jednak zaznaczyć, że zarówno Chimbganda jak i Feng i Shi, w przeciwieństwie do Johns i Mayes, nie sprawdzili, czy badani zrozumieli tekst źródłowy.

5. Pomiar wpływu streszczania na sprawności czytania i pisania w języku angielskim

5.1. Opis próby

W eksperymencie badawczym wzięło udział 83⁶³ studentów I roku stosunków międzynarodowych na Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, którzy uczęszczali na lektorat z języka angielskiego. Studenci zostali podzieleni na 4 grupy językowe (po ok. 20 osób) według kolejności alfabetycznej. Wszystkie osoby biorące udział w eksperymencie były absolwentami liceów ogólnokształcących i studia rozpoczynały po raz pierwszy. Rekrutacja na uczelnię odbyła się na podstawie ocen uzyskanych na maturze.

Wielkość próby mieści się w granicach 30-100 osób i można ją zaliczyć do tzw. **grupy przejściowej** (Łobocki, 2003: 182). Ponadto **dobór próby** do eksperymentu miał charakter **celowy** (Łobocki, 2003: 178), ponieważ:

- sam badacz decydował o zakwalifikowaniu osób do grupy badawczej,
- wybrane zostały osoby w zbliżonym wieku (20/21 lat),
- wybrano osoby o zbliżonym poziomie wiedzy ogólnej (absolwenci liceum ogólnokształcącego),
- badani studiowali ten sam kierunek,
- osoby zakwalifikowane do badań wykazały zbliżony poziom znajomości języka angielskiego⁶⁴.

Próbę dobraną do eksperymentu badawczego można określić także jako **próbę kwotową** (Łobocki, 2003: 180). Kwotowy charakter próby wskazuje na brak reprezentatywności przebadanych osób, np. na skutek ankietowania osób, do których badany ma dostęp w danej chwili. Oznacza to, iż na podstawie otrzymanych wyników nie można dokonać generalizacji i odnieść wniosków badawczych do całej populacji.

⁶³ Jest to liczba wszystkich studentów uczęszczających na lektorat języka angielskiego na I roku Stosunków Międzynarodowych. Liczba ta (83 osoby) jest większa od liczby studentów, których uwzględniono w pomiarze rozwoju sprawności pisanie i czytania (80 osób), ponieważ 3 osoby były nieobecne podczas wstępnego bądź końcowego pomiaru.

⁶⁴ Podczas pierwszych zajęć z języka angielskiego studentów poproszono o rozwiązanie pierwszej części testu FCE (Paper 1. Reading) (zob. załączniki 2-5), która mierzy rozumienie tekstu. Wyniki grup były zbliżone: 1. grupa rozwiązała średnio 51% zadań poprawnie (odchylenie standardowe 12,8%), 2. grupa udzieliła 49% poprawnych odpowiedzi (odch. stand. 16,4%), 3. grupa rozwiązała poprawnie 55,5% (odch. stand. 14,7%), a grupa 4. rozwiązała test w 48% poprawnie (odch. stand. 19%).

5.2. Rodzaj eksperymentu

Pomiar i analiza zjawisk będących przedmiotem części badawczej tej rozprawy zostały dokonane za pomocą **badan ilościowych** (Łobocki, 2003: 59-60). Badania tego typu opierają się na ilościowym opisie i analizie faktów, zjawisk i procesów. Stąd obserwuje się w nich różne typy obliczeń i zestawień, najczęściej opartych na analizach statystycznych. Cechami konstytutywnymi badań ilościowych są m.in.:

- teoretyczne uzasadnienie własnej koncepcji podejmowanych badań,
- precyzyjne sformułowanie celów badawczych lub wyszczególnienie zmiennych i podzmiennych z przypisywanymi im wskaźnikami.

W przypadku badań własnych polegających na analizie wpływu streszczania na rozumienie tekstu oraz umiejętność pisanie w języku obcym centrum zainteresowania w dużej mierze stanowiły **charakterystyki ilościowe**:

- rozumienie tekstu mierzone za pomocą testu, którego wynik przedstawiony został w skali procentowej,
- określenie przyrostu sprawności rozumienia tekstu, który także mierzony był w skali procentowej,
- obliczenie ilości błędów leksykalnych i gramatycznych w pracach badanych,
- ocena ogólna pisemnych prac wyrażona w skali 1 - 6, aby umożliwić dokonanie obliczeń kontrastujących dwie badane grupy.

Eksperyment przeprowadzono w **warunkach naturalnych**, za które można uznać zajęcia z lektoratu języka angielskiego (Babska, 1975 :195). Można go także określić jako badania pierwszego stopnia (*primary research*) (Brown, 1988: 2; Michońska-Stadnik, 1996: 48) ponieważ dane do eksperymentu pobierane są bezpośrednio z pierwszego/podstawowego źródła, którym tutaj są studenci w grupie, a nie pośrednio z książek lub artykułów opisujących zachowania tych studentów. W eksperymencie zastosowano **technikę grup równoległych**, poprzez zróżnicowanie szkolenia oferowanego grupie kontrolnej i grupie eksperymentalnej. **Charakter** eksperymentu można także określić jako **projektujący** (Łobocki, 2003), ponieważ zakładał wywołanie pewnych skutków wprowadzenia streszczania tekstów do kursu języka obcego.

5.3. Opis badanych zmiennych

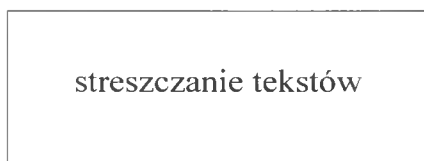
Łobocki (2003: 141) podaje, że w badaniach pedagogicznych **zmiennymi niezależnymi** są „te działania natury pedagogicznej, których celem jest spowodowanie określonych skutków w rozwoju umysłowym, społecznym, moralnym i fizycznym dzieci i młodzieży”, natomiast **zmienne zależne** to rzeczywiste albo domniemane skutki zmiennych niezależnych, lub inaczej oczekiwane przez badacza wyniki zastosowanych oddziaływań o charakterze pedagogicznym.

W oparciu o powyższe definicje można założyć, że badaną zmienną niezależną w opisywanym eksperymencie badawczym jest pisemne streszczanie tekstów w języku angielskim, a zmiennymi zależnymi są sprawność rozumienia tekstu w języku angielskim i sprawność pisanie w języku angielskim.

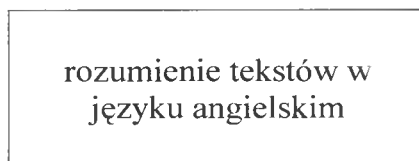
W związku z powyższym, układ zmiennych w badaniach prowadzonych dla grupy eksperymentalnej przedstawia się w następujący sposób:

1a

zmienna niezależna

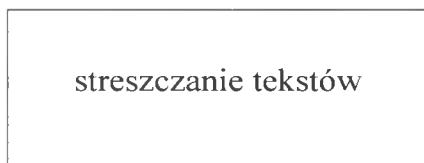


zmienna zależna

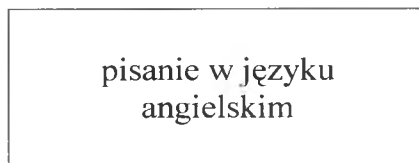


1b

zmienna niezależna



zmienna zależna



5.4. Organizacja eksperymentu

Eksperyment badawczy trwał 6 miesięcy. Na potrzeby badawcze studenci zostali podzieleni na grupę eksperymentalną i grupę kontrolną, a dokładniej, na cztery grupy językowe, z których pierwsze dwie, 1A i 2A stanowiły grupę eksperymentalną, a pozostałe, 3A i 4A tworzyły grupę kontrolną.

Wszystkie grupy uczęszczały w tygodniu na dwa rodzaje zajęć z języka angielskiego. Pierwszy rodzaj zajęć (2 x 45 minut) skoncentrowany był na kształceniu umiejętności mówienia oraz prowadzenia prezentacji (tzw. konwersacje). Program zajęć został zorganizowany w ten sam sposób dla wszystkich czterech grup i obejmował ten sam materiał ćwiczeniowy. „Konwersacje” były prowadzone przez tego samego wykładowcę we wszystkich czterech grupach językowych.

Druga część zajęć z lektoratu (2 x 45 minut) opierała się głównie na pracy z tekstem. Na potrzeby eksperymentu badawczego stworzono różne modele zajęć dla grup: kontrolnej i eksperymentalnej. Zajęcia prowadzone były przez dwóch różnych wykładowców. Obie grupy czytały i omawiały ten sam materiał ćwiczeniowy.

5.5. Grupa eksperymentalna

Grupa eksperymentalna składała się z 42 osób⁶⁵ uczęszczających na zajęcia z języka angielskiego w grupach językowych 1A i 2A. Kurs, który przeprowadzono w grupie eksperymentalnej, opierał się głównie na pisemnym streszczaniu przeczytanych tekstów. Lektorat został zorganizowany w taki sposób, że po przeczytaniu tekstu w języku obcym studenci nie rozwiązywali typowych dla podręczników zadań sprawdzających rozumienie, takich jak: testy wielokrotnego wyboru, zadania typu prawda/fałsz, wstawianie w czytany tekst wyciętych fragmentów tekstu czy udzielanie odpowiedzi na szczegółowe pytania poprzez wstawienie odpowiedniej litery symbolizującej np. daną osobę (zob. załącznik 5). Zamiast tego pisali w domu streszczenia w języku angielskim do omawianego podczas zajęć tekstu w języku angielskim. Oprócz streszczania podczas zajęć studenci rozmawiali w języku obcym i rozwiązywali ćwiczenia mające na celu poszerzanie zasobu słownictwa. W czasie I semestru studenci napisali dziewięć streszczeń. Po feriach zimowych zostało napisane ostatnie, dziesiąte streszczenie.

⁶⁵ W pomiarze uwzględniono 40 osób, ponieważ jedna osoba była nieobecna podczas pomiaru wstępnego, a druga osoba była nieobecna podczas pomiaru końcowego.

5.6. Grupa kontrolna

Grupę kontrolną stanowiły osoby z grupy językowej 3A i 4A. Było to 41⁶⁶ studentów. Grupa kontrolna odbyła taką samą liczbę zajęć i przeczytała te same teksty, z którymi zapoznała się grupa eksperymentalna. Po przeczytaniu tekstu studenci rozwiązywali w domu ćwiczenia sprawdzające rozumienie tekstu proponowane przez podręcznik, np.: testy wielokrotnego wyboru, zadania typu prawda/fałsz, wstawianie w czytany tekst wyciętych fragmentów tekstu, lub udzielanie odpowiedzi na szczegółowe pytania poprzez wstawienie odpowiedniej litery symbolizującej np. daną osobę.

Podczas trwania kursu studenci napisali także dwie dłuższe recenzje (długość ok. 200 - 250 słów), oraz dwa teksty narracyjne (długość ok. 150 - 200 słów). Ponadto, aby wyrównać ilość zadawanej pracy domowej z ilością pracy wykonywanej przez grupę eksperymentalną, studenci rozwiązywali w domu typowe ćwiczenia FCE, polegające na samodzielnym uzupełnianiu tekstu z lukami, uzupełnianiu tekstu z lukami poprzez wybranie jednej z odpowiedzi podanych w podręczniku.

Przed rozpoczęciem kursu wszystkie grupy zostały poproszone o napisanie testu na poziomie FCE, sprawdzającego rozumienie tekstu (zob. załączniki 2 - 5).

5.7. Materiały wykorzystane w eksperymencie

Teksty, które studenci czytali podczas zajęć pochodziły z dwóch podręczników przygotowujących do egzaminu FCE: „Think FCE” (Naunton, 1996) oraz „Fast Track to FCE” (Stanton, Stephens 2001). Długość tekstów wynosiła średnio 600 -750 słów. Tematyka tekstów kształtowała się w następujący sposób:

1. tekst: „All the Greats” (Naunton, 1996: 26 - 27). Wyścigi Formuły Jeden i ich bohaterowie.
2. tekst: „Scaring ourselves to death” (Naunton, 1996: 36 - 37). Tekst związany z niebezpieczeństwami czyhającymi na współczesnego człowieka. Porównanie dzisiejszej sytuacji do przykładów niebezpieczeństw z przeszłości

⁶⁶ W pomiarze uwzględniono 40 osób, ponieważ jedna osoba była nieobecna podczas pierwszego testu rozpoczynającego eksperyment badawczy.

3. tekst: „Quick Thinking” (Naunton, 1996: 44). Tekst opisujący sytuacje, w których zagrożone jest ludzkie życie oraz niezbadaną naturę ludzką, dzięki której w ekstremalnych sytuacjach zwykli ludzie zachowują się jak bohaterowie.
4. tekst: „The Long and Wounding Road” (Naunton, 1996: 69). Tekst przedstawia epizody z życia osoby, która pieszo zwiedza świat.
5. tekst: „A Weekend with the Wild Ones” (Stanton, Stephens, 2001: 23 - 24). Tekst o tematyce związanej ze sportami ekstremalnymi.
6. tekst: „Living in the Big Apple” (Stanton, Stephens, 2001: 40 - 41). Zalety i wady mieszkania w Nowym Jorku przedstawione przez mieszkańców Nowego Jorku o różnym statusie materialnym i społecznym.
7. tekst: „My Childhood” (Naunton, 1996: 74 - 75). Tekst opisujący dzieciństwo autorki książek dla dzieci.
8. tekst: „Thank God Someone’s Making Waves” (Naunton, 1996: 83). Tekst o działalności Greenpeace.
9. tekst: The Curse of a Motor Car (Naunton, 1996: 86 - 87). Tekst przedstawiający zgubny wpływ samochodów na środowisko i ludzkie zdrowie.
10. tekst: „Someone to Watch over You” (Stanton, Stephens, 2001: 125 - 126). Tekst opisujący najnowsze technologie związane z identyfikacją przestępców.

Tematykę tekstów można określić jako ogólną. Jedynie tekst nr 10 zawierał słownictwo fachowe związane z urządzeniami i metodami stosowanymi do identyfikacji poszczególnych osób. Autorka dysertacji starała się, aby teksty były ciekawe dla studentów, o zróżnicowanej tematyce, by słownictwo w nich zawarte nie powtarzało się oraz aby każdy tekst zawierał nową „porcję słów” do nauczania.

Podczas pierwszego miesiąca pracy z tekstem (teksty nr 1, 2 i 3) studenci, zarówno w grupie kontrolnej jak i eksperymentalnej określili wyżej wymienione teksty jako trudne. Trudność tekstu odzwierciedlała się także pośrednio w ilości wyrazów, które na prośbę studentów zostały zapisane przez wykładowcę na tablicy. Przykładowo do tekstu „Quick Thinking” liczącego około 460 słów studenci z grup

eksperymentalnych poprosili o wyjaśnienie 30 wyrazów bądź fraz. W grupie tej znalazła się większość wyrazów kluczowych dla zrozumienia tekstu.

5.8. Instruktaż dotyczący streszczania

Przed rozpoczęciem pierwszych zajęć poświęconych pracy z tekstem studenci otrzymali do zapoznania się w domu definicję streszczenia (zob. rozdz. 1.1), która została przedyskutowana z grupą podczas następnych zajęć, oraz reguły streszczania według Johns i Mayes (1990). Studenci otrzymali także słowniczek z wyrazami do tekstu o wyścigach Formuły I (Naunton, 1996), który to tekst także mieli przeczytać ze zrozumieniem w domu. Na zajęciach badani szukali lub konstruowali *topic sentence* dla wybranych akapitów z tekstu. Następnie próbowali w parach streścić pierwszy akapit. Potem porównywali własne streszczenia akapitu z modelem streszczenia wyświetlonym na rzutniku. W dalszej części zajęć streszczali samodzielnie jeszcze trzy akapity i sprawdzali je porównując z modelowym streszczeniem. Kontynuacją pracy było napisanie streszczenia całego tekstu w domu.

Podczas następnych zajęć studentom wyświetlono plan streszczenia. Zawierał on *topic sentence* dla danego akapitu, uzupełnione ujętymi w punktach najważniejszymi treściami, które powinny znaleźć się w streszczeniu. Studenci analizowali własne prace głównie pod względem zawartości merytorycznej. Pod streszczeniami dopisywali w punktach, których treści ich zdaniem, nie uwzględnili w streszczeniu, lub uzupełniali *topic sentence*. Na końcu zajęć streszczenia zostały zebrane, głównie w celu oceny aspektu językowego. Podczas dalszej części kursu streszczenia były oceniane bardziej indywidualnie.

5.9. Ocena streszczeń

Za streszczenie studenci otrzymywali dwie oceny - za treść i za formę językową. Selekcja informacji oceniana była według klucza przygotowanego przez wykładowcę. Zaznaczane były także błędy związane z treścią streszczenia, np. nieistotne informacje, szczegóły lub wyliczenia. Streszczenia zawsze były opatrzone krótkim komentarzem, zwracającym uwagę studenta na popełniane błędy. Jeżeli w streszczeniu brakowało ważnych treści, wykładowca nanosił komentarz typu „brakuje pkt 10”, po czym

podczas zajęć, na których oddawane były streszczenia, studentom wyświetlano listę najważniejszych treści w formie punktów i każdy student uzupełniał samodzielnie streszczenie. Jeżeli w streszczeniu brakowało wielu kluczowych informacji, student musiał napisać streszczenie jeszcze raz.

Ocena formy językowej zorganizowana była według następującej skali:

- gramatyka 1- 10 punktów⁶⁷,
- słownictwo 1- 5 punktów,
- ortografia 1 - 5 punktów,
- spójność i organizacja tekstu 1 – 5 punktów.

Następnie zdobyte punkty były sumowane, a uzyskana liczba stanowiła podstawę do wystawienia oceny.

W pierwszych trzech streszczeniach błędy były poprawiane przez wykładowcę. Jednakże zaobserwowano, że niektórzy studenci nie analizują oddanych im streszczeń, więc w streszczeniach nr 4 – nr 10 błędy były jedynie podkreślane przez wykładowcę i oznaczone odpowiednim symbolem, np.

- **sp** (*spelling*) - błąd w pisowni,
- **gr** (*grammar*) - błąd gramatyczny związany z zastosowaniem przedimków, dobrze użyty czas, lecz błędna forma czasownika, itp.,
- **Gr** (*Grammar*) – „poważny” błąd gramatyczny, np. błędny czas, źle skonstruowany tryb warunkowy,
- **wf** (*wrong form*) – niewłaściwa forma wyrazu,
- **ww** (*wrong word*) - słowo źle użyte w danym kontekście lub w kombinacji ze złym przedimkiem.

Każdy student otrzymał listę symboli z przykładami. Po otrzymywaniu streszczenia z błędami tak oznaczonymi student we własnym zakresie poprawiał błędy i oddawał wykładowcy z powrotem dwie spięte razem wersje streszczenia, oryginał i poprawę. W ten sposób wymuszono na studentach analizę popełnianych błędów⁶⁸. Ponadto sprawdzenie poprawy, kiedy dołączona jest do oryginału z podkreślonymi miejscami, w których wystąpiły błędy zajmuje nauczycielowi tylko kilka minut.

⁶⁷ Podczas oceny pierwszego streszczenia gramatyka była oceniana w skali 1 - 5, lecz ilość błędów gramatycznych, jakie studenci popełniali, była zbyt duża, aby ocenić ją w skali 1 - 5. Dlatego skalę rozszerzono do wymiaru 1 - 10.

⁶⁸ Niestety, niektórzy studenci „wymuszali” poprawę swoich błędów na bardziej biegłych językowo kolegach z grupy.

6. Wpływ streszczania na rozumienie tekstu w języku angielskim.

6.1. Cel eksperymentu

Celem eksperymentu badawczego dotyczącego wpływu streszczania na rozumienie tekstu w języku angielskim było zweryfikowanie następującej hipotezy:

Hipoteza 1. Grupa eksperymentalna odnotuje większy postęp w rozumieniu tekstów anglojęzycznych niż grupa kontrolna.

6.2. Przebieg eksperymentu

W pomiarze wpływu streszczania na rozwój sprawności rozumienia tekstów w języku angielskim wzięło udział 80 osób. Ten eksperyment badawczy można podzielić na trzy etapy.

I etap:

Przed rozpoczęciem zajęć z języka obcego studentów z wszystkich grup poproszono o rozwiązanie testu sprawdzającego rozumienie tekstu na poziomie FCE (Carne, Hashemi, Thomas, 1996). Test pisany był przez badanych podczas zajęć. Podczas pisania studenci nie korzystali ze słowników. Studenci zostali podzieleni na trzy grupy, które testowane były jedna po drugiej. Każda grupa przebywała w klasie z dwoma wykładowcami.

Test mierzący rozumienie składał się z następujących części:

- Część pierwsza zawierająca tekst „The service you get on the tube” (Carne i in., 1996, 57 - 59) (zob. załącznik 2). Test ten składał się z tekstu podzielonego na akapity, a zadaniem studenta było dopasowanie tytułów do akapitów. Tytuły podane były w liczbie przewyższającej o jeden liczbę akapitów.
- Część druga składała się z tekstu, pod którym umieszczono test wyboru. Tytuł tekstu to „Biologically Correct” (Carne i in., 1996, 60 - 62) (zob. załącznik 3), a jego tematyka dotyczy fotografowania natury i etyki zawodowej związanej z fotografią.

- Część trzecia obejmowała tekst, z którego powycinano fragmenty i umieszczono w przypadkowej kolejności pod tekstem (zob. załącznik 4). Do grupy wyciętych akapitów dodano jeszcze jeden fragment, który nie pochodził z tekstu. Zadaniem studentów było umieszczenie usuniętych akapitów we właściwych miejscach w tekście. Tytuł tekstu to „Ice-cream that keeps the family together” (Carne i in., 1996, 63 - 64) a tematyka związana była z prowadzeniem rodzinnej firmy wytwarzającej lody.
- Część czwarta tematycznie związana była z podróżami, a dokładniej z przewodnikami, które dostępne są na rynku wydawniczym (Carne i in., 1996, 65 - 67) (zob. załącznik 5). Każdy opisywany przewodnik został oznaczony literą. Zadaniem studentów było udzielenie odpowiedzi na szczegółowe pytania, poprzez wpisanie w puste miejsce właściwej litery reprezentującej określony przewodnik.

II etap:

Za drugi etap eksperymentu badawczego można uznać kurs języka angielskiego, który trwał ok. 6 miesięcy.

III etap:

Po zakończeniu kursu grupa kontrolna i eksperymentalna pisały jeszcze raz ten sam test FCE, w celu sprawdzenia, czy odnotowano postęp w rozumieniu tekstu w języku obcym.

6.3. Opis narzędzi badawczych

W przeprowadzonym eksperymencie zostały wykorzystane następujące narzędzia nadawcze:

1. Test sprawdzającym rozumienie tekstu w języku angielskim (zob. załączniki 2 - 5).
2. Narzędzia statystyczne:
 - a) Średnia arytmetyczna

Średnia arytmetyczna została obliczona za pomocą następującego wzoru

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$$

gdzie: $\sum x$ - suma zaobserwowanych wartości zmiennej

n - liczba zaobserwowanych wartości (Microsoft Office Excel, 2000).

b) Odchylenie standardowe

Odchylenie standardowe oblicza się za pomocą następującego wzoru

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{(n - 1)}}$$

gdzie: \bar{x} - średnia arytmetyczna,

n - wielkość próbki (Microsoft Office Excel, 2000).

c) Mediana

Mediana (Me) została obliczona w celu określenia jaki wynik punktowy osiąga środkowy uczeń zbioru uporządkowanego (malejącego lub rosnącego) (Brown, 1988).

3. Operacje matematyczne:

- d) Obliczenie procentowej wartości poprawnie rozwiązanych zadań dla poszczególnych studentów.
- e) Obliczenie średniej arytmetycznej uzyskanych wyników (w procentach) dla każdej grupy.
- f) Obliczenie przyrostu sprawności rozumienia tekstu poprzez porównanie wyników uzyskanych w październiku i marcu.
- g) Obliczenie odchylenia standardowego dla średniej arytmetycznej wyników z testu wyliczonej dla poszczególnych grup.
- h) Obliczenie mediany dla wyników uzyskanych przez grupy w październiku i marcu.

6.4. Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych

6.4.1. Rozumienie tekstów w języku angielskim - zestawienie ogólne

W tabeli 1 zostały przedstawione w procentach wyniki uzyskane przez grupę eksperymentalną i kontrolną z testu sprawdzającego rozumienie tekstu w języku angielskim. Tabela zawiera wyniki otrzymane przez badanych przed rozpoczęciem kursu, w październiku, następnie przedstawiono wyniki testu uzyskane po zakończeniu kursu, w marcu, oraz obliczono wielkość przyrostu (lub regresu) w sprawności rozumienia tekstu dla każdej badanej osoby. Wartości zostały uporządkowane w sposób malejący, według wielkości obliczonego przyrostu. Wszystkie wyniki zostały przedstawione jako wartości procentowe.

Tabela I Wyniki testów sprawdzających rozumienie tekstu

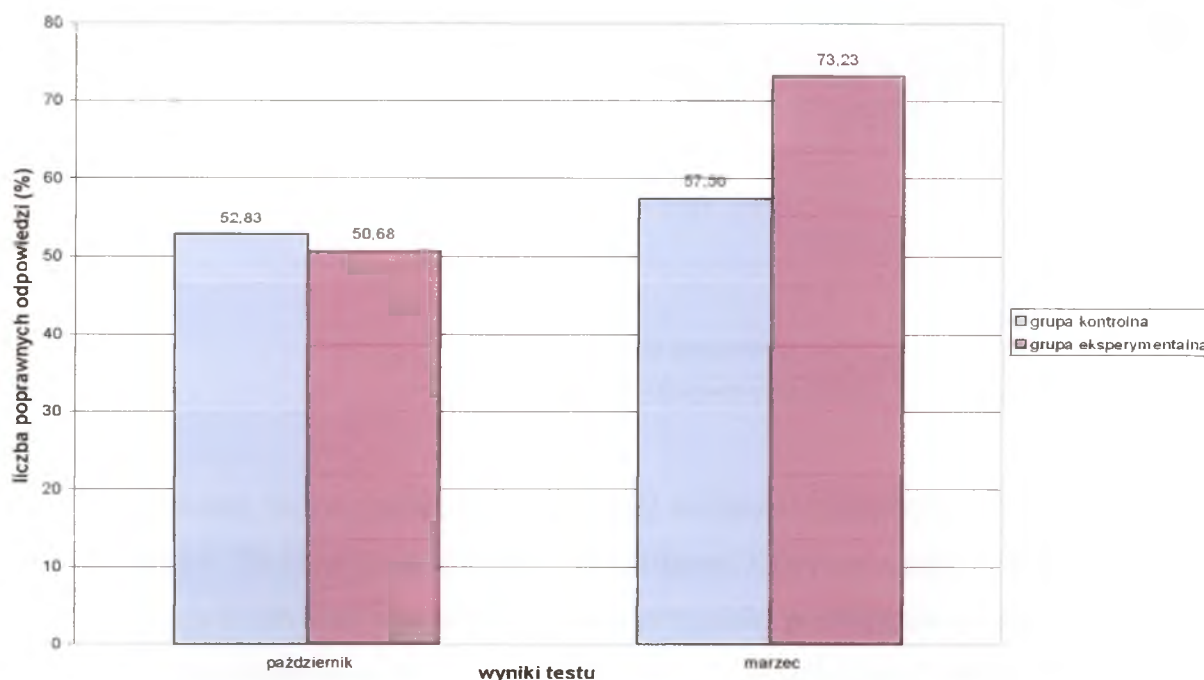
WYNIKI TESTÓW SPRAWDZAJĄCYCH ROZUMIENIE TEKSTU							
Grupa eksperymentalna				Grupa kontrolna			
I.p.	Wynik uzyskany w paźdz.	Wynik uzyskany w marcu	Przyrost	I.p.	Wynik uzyskany w paźdz.	Wynik uzyskany w marcu	Przyrost
1.	43	86	43	1.	31	66	35
2.	23	66	43	2.	37	66	29
3.	37	74	37	3.	57	83	26
4.	34	71	37	4.	28	51	23
5.	31	66	35	5.	60	80	20
6.	48	83	35	6.	57	77	20
7.	57	91	34	7.	54	74	20
8.	46	80	34	8.	60	74	14
9.	43	77	34	9.	57	71	14
10.	51	83	32	10.	57	71	14
11.	34	66	32	11.	43	57	14
12.	28	60	32	12.	74	86	12
13.	40	71	31	13.	51	63	12
14.	51	80	29	14.	60	71	11
15.	48	77	29	15.	57	68	11
16.	37	66	29	16.	37	46	9
17.	26	54	28	17.	37	46	9
18.	48	74	26	18.	28	37	9
19.	71	94	23	19.	37	43	6
20.	48	71	23	20.	74	80	6
21.	48	74	26	21.	57	63	6
22.	26	54	28	22.	48	54	6
23.	51	80	29	23.	40	46	6
24.	48	77	29	24.	14	20	6
25.	37	66	29	25.	80	80	0
26.	40	71	31	26.	63	63	0
27.	51	83	32	27.	60	60	0
28.	34	66	32	28.	37	37	0
29.	28	60	32	29.	23	23	0
30.	57	91	34	30.	48	46	-2
31.	46	80	34	31.	74	71	-3
32.	43	77	34	32.	88	80	-8
33.	31	66	35	33.	51	43	-8
34.	48	83	35	34.	63	51	-12
35.	37	74	37	35.	71	57	-14
36.	34	71	37	36.	57	43	-14
37.	43	86	43	37.	66	51	-15
38.	23	66	43	38.	68	51	-17
39.	48	71	23	39.	63	34	-29
40.	48	74	26	40.	46	17	-29
średni wynik	50,68	73,23	22,55	średni wynik	52,83	57,50	4,67
odch. stand.	13,95	10,17	11,35	odch. stand.	16,14	17,65	14,54
mediana	51	71	22,5	mediana	57,00	58,50	6

6.4.2. Obraz przyrostu dla badanych grup

Z uzyskanych podczas analizy eksperymentu danych wynika, że grupa eksperymentalna odnotowała po sześciu miesiącach znaczny postęp w rozumieniu tekstów obcojęzycznych. W październiku grupa eksperymentalna rozwiązała poprawnie ok. 50,68% testu sprawdzającego rozumienie tekstu. Natomiast w marcu wynik ten wzrósł do 73,23%. Obliczając różnicę w uzyskanych wynikach można zaobserwować, że średni przyrost kompetencji rozumienia tekstu u studentów streszczających teksty przez semestr wzrósł o 22,55%. Jest to bardzo duże osiągnięcie, którego wymiar jest szczególnie widoczny, kiedy porównamy ten wynik z wynikami grupy kontrolnej. W grupie studentów, którzy nie streszczali tekstów, przyrost kompetencji wyniósł zaledwie 4,7%. Grupa kontrolna w październiku rozwiązała poprawnie 52,83% testu, a w marcu odpowiedziała na 57,5% pytań poprawnie. Po obliczeniu różnicy pomiędzy końcowymi wynikami uzyskanymi przez badane grupy, można stwierdzić, że przyrost sprawności rozumienia tekstów w języku angielskim zaobserwowany u grupy eksperymentalnej był o 17,85% większy od przyrostu zaobserwowanego u grupy kontrolnej.

Jak kształtował się postęp w rozumieniu anglojęzycznych tekstów obrazuje także poniższy wykres.

Wykres 1. Procentowa wielkość przyrostu w rozumieniu tekstów w języku angielskim

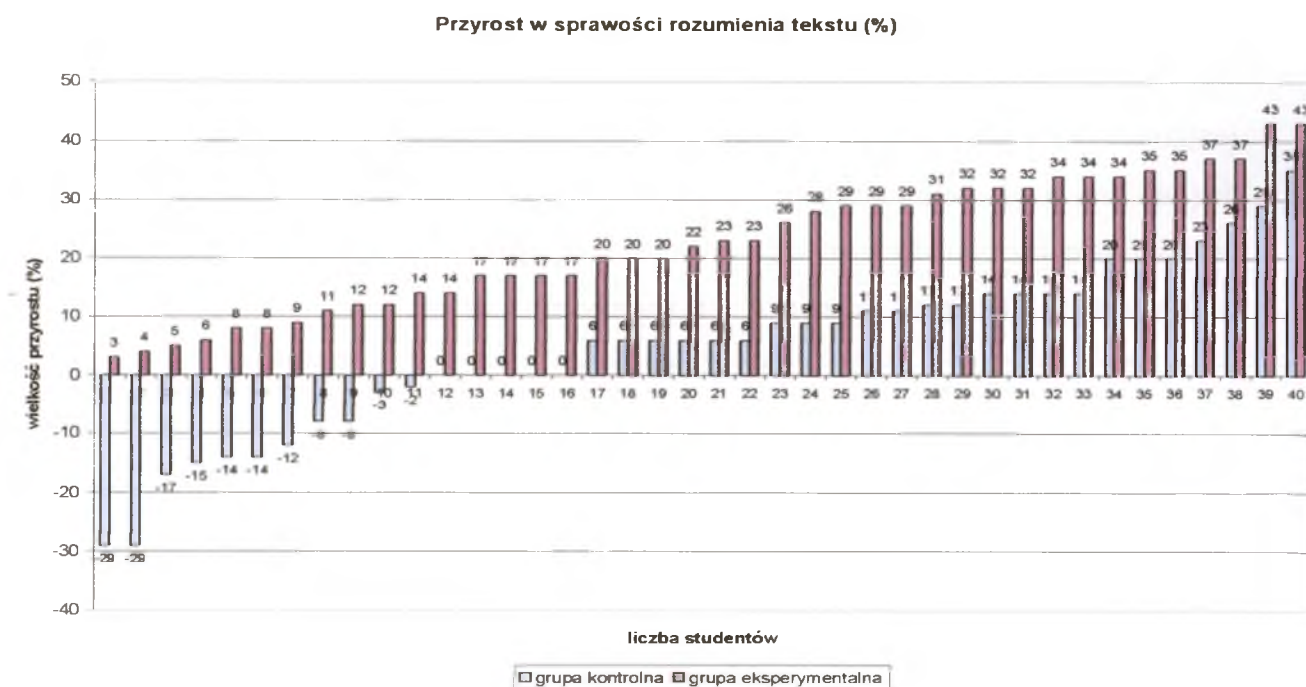


Jak można zaobserwować, na początku semestru grupa kontrolna była nawet grupą „lepszą” w rozumieniu anglojęzycznych tekstów. Uzyskała bowiem wyższe wyniki podczas pierwszego pomiaru sprawności rozumienia tekstu. Jednakże po 6 miesiącach osiągnięcia grupy eksperymentalnej wyraźnie przewyższają wyniki grupy kontrolnej.

6.4.3. Obraz przyrostu dla poszczególnych osób

Po omówieniu wyników uzyskanych przez badane grupy warto zwrócić uwagę na bardziej zindywidualizowaną analizę kształtowania się kompetencji rozumienia tekstu wśród osób biorących udział w eksperymencie. Według danych zgromadzonych podczas analizy materiału badawczego, przyrost w sprawności rozumienia tekstu kształtował się w następujący sposób:

Wykres 2. Indywidualny przyrost sprawności rozumienia tekstu w języku angielskim



Zjawiskiem, które wydaje się najbardziej widoczne na powyższym wykresie są wyniki poniżej 0. Te ujemne wyniki oznaczają regres, który wystąpił wyłącznie wśród studentów grupy kontrolnej. Niestety nie są to przypadki pojedyncze, ponieważ regres w sprawności rozumienia tekstów anglojęzycznych wystąpił aż u 11 osób. Oznacza to,

że 27% osób z grupy, która pracowała z podręcznikiem uwsteczniło się w sprawności czytania w języku angielskim.

Ponadto warto dodać, że w grupie kontrolnej znajduje się znaczna grupa osób, które nie rozwinęły ani też nie pogorszyły kompetencji rozumienia tekstu. Pięć osób otrzymało takie same wyniki podczas badań wstępnych i końcowych. Jeżeli zsumujemy liczbę osób, u których odnotowano regres i które nie odnotowały postępu w czytaniu to otrzymamy grupę 16 osób, które w zerowym stopniu skorzystały z kursu języka obcego opartego na podręczniku. Po przeliczeniu tej liczby na wartość procentową można stwierdzić, że 40% osób w grupie kontrolnej nie odnotowało żadnego przyrostu kompetencji rozumienia tekstu.

U studentów grupy eksperymentalnej nie zaobserwowano regresu. Nie odnotowano także przypadków, w których osoba streszczająca teksty nie zauważyłaby żadnej zmiany w rozumieniu tekstów w języku angielskim. Wszystkie osoby odnotowały postęp w rozwoju tej sprawności. Można więc wnioskować, że trening oparty na streszczaniu tekstów odniósł stuprocentową efektywność.

Największy indywidualny przyrost, jaki odnotowano w grupie eksperymentalnej wyniósł 43%. Zaobserwowano go u dwóch osób. Najmniejszy przyrost wyniósł 3% i został zaobserwowany u jednej osoby. Ogółem przyrost w grupie eksperymentalnej kształtował się w granicach 3% - 43%, przy wartości centralnej dla tego zbioru danych (medianie) wynoszącej 22,5%. W grupie kontrolnej przyrost obejmował przedział od -29% do 35%, a wartość centralna (mediana) dla wielkości przyrostu wyniosła 6%. Parametry te zatem także świadczą na korzyść grupy, która ćwiczyła streszczanie tekstów w języku obcym.

6.4.4. Najczęściej uzyskiwane wyniki

Różnice między badanymi grupami widoczne są także w najczęściej uzyskiwanych wynikach. Poniższa tabela przedstawia w usystematyzowany sposób liczbę osób, które uzyskały określony wynik z testu sprawdzającego rozumienie. Wyniki wyrażone są w procentach i przedstawiają, ile procent poprawnych odpowiedzi uzyskali poszczególni studenci.

Tabela 2. Najczęściej uzyskiwane wyniki z testu sprawdzającego rozumienie tekstu

Skala najczęściej uzyskiwanych wyników (%)			
Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna	
Liczba osób, które uzyskały dany wynik	Wynik	Liczba osób, które uzyskały dany wynik	Wynik
1	94	1	86
2	91	1	83
2	88	4	80
2	86	1	77
3	83	2	74
2	80	4	71
3	77	1	68
3	74	2	66
7	71	3	63
2	68	1	60
4	66	2	57
4	63	1	54
4	60	4	51
1	54	4	46
		3	43
		2	37
		1	34
		1	23
		1	20
		1	17

Interpretacja danych z powyższej tabeli zostanie rozpoczęta od bardzo dobrych wyników. Najwyższym wynikiem uzyskanym w grupie eksperymentalnej było 94%. Więcej niż 90% punktów uzyskała także jeszcze jedna osoba z tej grupy. W grupie kontrolnej nikt nie przekroczył progu 90%; najwyższym wynikiem było 86% punktów. W przedziale 80 – 89% w grupie eksperymentalnej znalazło się 9 studentów, a w grupie kontrolnej 6 osób.

Niskie wyniki kształtowały się w następujący sposób: najniższym wynikiem otrzymanym w grupie eksperymentalnej było 54%, a w grupie kontrolnej - 17%. Można zaobserwować więc, że żaden ze studentów, którzy podczas kursu streszczali teksty, nie

uzyskał rezultatu poniżej 50% punktów. Warto podać także, ile osób w grupie kontrolnej otrzymało wyniki niższe od tego najniższego w grupie eksperymentalnej. Było aż 17 osób, które udzieliły poniżej 54% poprawnych odpowiedzi, a 13 osób nie rozwiązało poprawnie nawet połowy testu FCE.

6.4.5. Homogeniczność

Jako ostatni punkt prezentacji danych zgromadzonych podczas eksperymentu badawczego warto rozważyć homogeniczność badanych grup. Wysoka homogeniczność oznacza, że wyniki uzyskane w badanej grupie są zbliżone i w niewielkim stopniu zróżnicowane. Aby określić homogeniczność grupy, należy m.in. zwrócić uwagę na odchylenie standardowe obliczone na podstawie uzyskanej średniej arytmetycznej (w tym celu zaprezentowano poniżej „skróconą wersję” tabeli 1., przedstawiającą najczęściej uzyskiwane wyniki). Należy pamiętać, że im mniejsze odchylenie standardowe, tym większa homogeniczność.

Tabela 1(a). Średnia arytmetyczna i odchylenie standardowe. dla wyników z testu sprawdzającego rozumienie tekstu

WYNIKI TESTÓW SPRAWDZAJĄCYCH ROZUMIENIE TEKSTU							
Grupa eksperymentalna				Grupa kontrolna			
I.p.	Wynik uzyskany w paźdz.	Wynik uzyskany w marcu	Przyrost	I.p.	Wynik uzyskany w paźdz.	Wynik uzyskany w marcu	Przyrost
średni wynik	50,68	73,23	22,55	średni wynik	52,83	57,50	4,67
odch. stand.	13,95	10,17	11,35	odch. stand.	16,14	17,65	14,54
mediana	51	71	22,5	mediana	57,00	58,50	6

Interpretując dane z tabeli można stwierdzić, że grupa eksperymentalna jest grupą bardziej homogeniczną od grupy kontrolnej. Podczas pierwszego pomiaru rozumienia tekstu odchylenie standardowe dla tej grupy wyniosło 13,95 a podczas końcowego pomiaru wyniosło 10,17. Warto podkreślić, że podczas trwania eksperymentu homogeniczność w grupie eksperymentalnej wzrosła, na co wskazuje spadek wielkości odchylenia standardowego dla pomiaru wykonanego w marcu.

W grupie kontrolnej odchylenie standardowe było większe w stosunku do grupy eksperymentalnej. W październiku wyniosło 16,14, a w marcu - 17,64. Oznacza to, że podczas kursu opartego na podręczniku homogeniczność grupy zmalała.

Różnice w homogeniczności badanych grup widoczne są podczas porównywania przedziałów, w jakich znalazły się najlepsze i najgorsze wyniki: w grupie eksperymentalnej wyniki otrzymane przez studentów utrzymują się w granicach 94% – 54% poprawnych odpowiedzi, w przypadku drugiej grupy mieszczą się one w przedziale 86% - 17%. Tak szeroki wachlarz wyników w drugiej grupie obrazuje dużo mniejszą homogeniczność w porównaniu do grupy eksperymentalnej.

6.5. Podsumowanie wyników badań

Badania sprawdzające rozumienie tekstu przez grupę eksperymentalną i kontrolną wykazały znaczną różnicę w rozwoju tej sprawności u studentów uczących się języka obcego m.in. poprzez pisemne streszczanie tekstów i studentów, którzy czytali teksty anglojęzyczne zgodnie z metodą proponowaną przez podręcznik. Osoby z grupy eksperymentalnej odniosły bardzo duże korzyści z zaproponowanej im metody, co jest widoczne w znacznym, bo wynoszącym aż 22,5% postępie w rozwoju sprawności. Taki wynik badań potwierdza hipotezę pierwszą, zakładającą, że grupa eksperymentalna odnotuje większy postęp w rozwoju kompetencji rozumienia tekstów niż grupa kontrolna.

Grupa eksperymentalna, która korzystała podczas zajęć z ćwiczeń proponowanych przez podręcznik odnotowała znacznie mniejszy przyrost kompetencji rozumienia tekstu. Wyniósł on średnio 4,7%, a więc był o 17,9% mniejszy niż u grupy streszczającej teksty.

W grupie kontrolnej zaobserwowano także regres w rozumieniu tekstów anglojęzycznych. W sumie 11 osób „uwsteczniło się” w tej sprawności. Największy stopień regresu zaobserwowano u dwóch osób i wyniósł on aż 29%. Osoba nr 39 podczas pierwszego pomiaru poprawnie rozwiązała 63%, a podczas pomiaru końcowego - jedynie 34% testu, natomiast osoba nr 40 w październiku udzieliła 46% poprawnych odpowiedzi, a w marcu jedynie 17%. Ogółem, regres zaobserwowany w grupie kontrolnej utrzymywał się w przedziale od -2% do -29%. Regres został zaobserwowany zarówno u osób, które w październiku otrzymały bardzo dobry wynik, np. student nr 32 podczas pierwszego pomiaru uzyskał 88%, a podczas drugiego 80%, jak i u osób, które uzyskały wyniki środkowe, np: student nr 34 w październiku rozwiązał poprawnie 63% testu, a w marcu - 51%. Trudno zatem powiązać przyczyny

regresu z poziomem kompetencji rozumienia tekstu zaobserwowanym u badanych przed rozpoczęciem kursu.

W grupie kontrolnej zaobserwowano także przypadki, w których przyrost kompetencji rozumienia tekstów wyniósł zero. Osoby te po półrocznym kursie języka angielskiego otrzymały taki sam wynik z testu sprawdzającego rozumienie tekstu. Studentów takich było pięcioro: osoba nr 25 rozwiązała poprawnie 80% testu, osoby nr 26 i 27 około 60%, student nr 28 rozwiązał poprawnie 37% testu a osoba nr 29 jedynie 23%. Jak można zaobserwować, rezultaty te są zróżnicowane i obejmują praktycznie całą skalę możliwych do uzyskania wyników: 80% jest jednym z najlepszych, 60% można uznać za wynik średni, a 23% - za słabe osiągnięcie. Trudno zatem, tak jak w przypadku dyskusji przyczyn regresu, sformułować jakiegokolwiek wnioski, które wskazywałyby, że poziom rozumienia tekstu zaobserwowany u badanych na początku semestru był przyczyną utrzymania się tego *status quo*.

Oprócz przyrostu w rozwoju sprawności czytania w języku obcym dużym sukcesem kursu opartego na streszczaniu tekstów jest wyrównanie poziomu w grupie i fakt, że kurs umożliwił „słabszym z języka angielskiego” studentom poczynienie bardzo dużych postępów. Z danych przedstawionych w tabeli nr 1a wynika, że grupa eksperymentalna w ciągu semestru stała się grupą bardziej homogeniczną, a odchylenie standardowe stało się znacznie mniejsze niż w przypadku grupy kontrolnej. Wyniosło ono 10,10 dla grupy eksperymentalnej i aż 17,65 dla grupy kontrolnej. W grupie kontrolnej zróżnicowanie studentów pod względem poziomu rozumienia tekstu zostało utrzymane, a nawet zwiększyło się, o czym świadczy większe odchylenie standardowe obliczone podczas końcowego pomiaru. Studenci, którzy uzyskali niskie wyniki na początku semestru, po zakończeniu kursu także otrzymali niskie noty. Taki *status quo* jest na pewno czynnikiem wyjątkowo demotywującym „słabszych” uczniów do większego zaangażowania w naukę języka obcego.

W grupie eksperymentalnej nie odnotowano wyników tak niskich, jak w grupie drugiej, chociaż przed rozpoczęciem kursu w grupie tej znaleźli się studenci, którzy bardzo słabo rozwiązyali tekst, np. studenci nr 2 i 38, którzy rozwiązyali jedynie 23% testu poprawnie i studenci nr 17 i 23, którzy podczas pierwszego pomiaru uzyskali wynik 26%. Po kursie streszczania poprawiły jednak znacznie swoje wyniki: osoba nr 39 - z 28% na 60%, osoba nr 30 - z 23% na 66%. Zresztą nie tylko najgorsze wyniki zostały tak efektywnie poprawione. Osoba nr 1, która na początku kursu poprawnie rozwiązała 43% zadań, po zakończeniu kursu znalazła się w czołówce z wynikiem 86%.

Takie rezultaty wskazują na fakt, że ze streszczania korzystają nie tylko osoby o dobrze rozwiniętej sprawności językowej, lecz że jest to efektywna metoda nauki dla osób, które wykazały na tle grupy słabszą znajomość języka angielskiego. To bardzo wartościowy aspekt streszczania, ponieważ w dużych grupach heterogenicznych bardzo trudno jest zaangażować wszystkie osoby w proces dydaktyczny i łatwo „zaniedbać” osoby, które mają o wiele niższy poziom językowy niż reszta grupy.

Warto jeszcze raz zaznaczyć, że proces wyrównywania poziomu w grupie nastąpił „w górę”, czyli osoby słabsze równały poziom do bardziej zaawansowanych kolegów, a nie na odwrót, kiedy to osoby zaawansowane, ze względu na swoją dobrą znajomość angielskiego zostałyby pozostawione same sobie i w miarę czasu, bez konieczności nauki, dorównywałyby poziomem osobom ze średnią znajomością języka. Biorąc pod uwagę, że eksperyment dotyczył lektoratu z języka angielskiego, który odbywał się raz w tygodniu, wyniki uzyskane przez grupę eksperymentalną można uznać za sukces. Trudno przecież w warunkach, jakie zazwyczaj związane są z lektoratami języka obcego na uczelni (rzadkie spotkania, duża liczba osób w grupie, lektorat to przedmiot „poboczny”, „dodatkowy” w porównaniu do przedmiotów kierunkowych), zaktywizować całą grupę studentów i uzyskać rozwój kompetencji językowych (sytuacja niestety najczęściej przedstawia się tak jak w przypadku grupy kontrolnej).

Grupa kontrolna analizowała czytane teksty za pomocą dokładnie takiego samego zestawu zadań, jaki pojawił się w teście. Studenci byli więc w większym stopniu zaznajomieni z techniką rozwiązywania testów, które składały się na egzamin. Nie znalazło to jednak odzwierciedlenia w wynikach. Można zatem przyjąć, że opisywane badania wykazały, iż metoda oparta na streszczaniu tekstu jest efektywniejszym sposobem kształcenia sprawności czytania w języku obcym, niż praca z podręcznikiem oparta na wykonywaniu standardowych ćwiczeń.

Obserwacja, że standardowe, podręcznikowe ćwiczenia do tekstu nie są efektywną metodą kształcenia rozumienia tekstu, nie jest odkryciem nowym. Potwierdzają one m.in. pogląd Iluka (2005: 168), z którego ewidentnie wynika, że większość tego typu ćwiczeń (uzupełnianie tabel lub luk w tekstach, decydowanie, czy zdanie jest prawdziwe, czy fałszywe) nie kształci umiejętności konstruowania mentalnej reprezentacji znaczenia tekstu, lecz skupia się na mniej lub bardziej przypadkowo wybranych szczegółach. Nie prowadzą one zatem do głębszego

przetworzenia treści tekstów, co oznacza, iż nie uczą pełnego zrozumienia czytanych tekstów.

7. Wpływ streszczania na sprawność pisanie w języku angielskim

7.1. Cel eksperymentu

Badania empiryczne związane z analizą sprawności pisanie w języku angielskim mają na celu zweryfikowanie następujących hipotez badawczych:

- Hipoteza 2. Grupa eksperymentalna napisze rozprawki o większej poprawności gramatycznej niż rozprawki utworzone przez grupę kontrolną.
- Hipoteza 3. Grupa eksperymentalna napisze rozprawki, o większej poprawności leksykalnej niż grupa kontrolna.
- Hipoteza 4. Grupa eksperymentalna wykaże się większą umiejętnością pisemnego wypowiedzania się w języku obcym, co odzwierciedli mniejsza liczba błędów zniekształcających znaczenie lub uniemożliwiających zrozumienie fragmentów tekstu przez odbiorcę tekstu.
- Hipoteza 5. Rozprawki napisane przez grupę eksperymentalną wykażą się większym bogactwem językowym.

7.2. Przebieg eksperymentu badawczego

W badaniach wpływu streszczania na sprawność pisanie w języku angielskim wzięło udział 80 studentów, których poproszono o napisanie rozprawki o długości 160 - 200 słów o temacie: „Everybody should have a right to own a gun”. Rozprawkę studenci pisali po zakończeniu kursu języka angielskiego⁶⁹ opartego na pisaniu streszczeń bądź na rozwiązywaniu zadań proponowanych przez podręcznik przygotowujący studentów do zdania egzaminu FCE (Naunton, 1996). Było to w marcu 2006 roku. W celu zmierzenia sprawności pisanie u badanych osób analizie poddany został poziom jakości języka pisanych rozprawek, w obrębie której rozróżniono została poprawność gramatyczną i leksykalną oraz bogactwo językowe.

⁶⁹ Autorka badań ubolewa nad faktem, iż nie zmierzyła sprawności pisanie w obu badanych grupach przed rozpoczęciem kursu z języka angielskiego, lecz oparła pomiar sprawności na porównaniu rozprawek pisanych przez grupę eksperymentalną i kontrolną po zakończeniu kursu.

7.3. Opis narzędzi badawczych

W przeprowadzonym eksperymencie zostały wykorzystane następujące narzędzia nadawcze:

1. Narzędzia statystyczne:

- a) Średnia arytmetyczna (zob. rozdz. 6.3),
- b) Odchylenie standardowe (zob. rozdz. 6.3),
- c) Mediana (zob. rozdz. 6.3).

2. Operacje matematyczne:

- a) Obliczenie ilości błędów popełnionych przez studentów.
- b) Obliczenie średniej arytmetycznej ilości błędów popełnianych przez jednego studenta.
- c) Obliczenie odchylenia standardowego dla średniej arytmetycznej liczby błędów popełnionych przez jednego studenta.
- d) Obliczenie sumy błędów popełnianych przez grupę eksperymentalną i grupę kontrolną.
- e) Obliczenie średniej oceny wystawianej za bogactwo językowe dla studentów w poszczególnych badanych grupach.
- f) Obliczenie odchylenia standardowego dla średniej arytmetycznej ocen wystawionych za bogactwo językowe dla studentów w poszczególnych badanych grupach.
- g) Obliczenie mediany dla liczby błędów gramatycznych popełnianych przez studentów w badanych grupach.

7.4. Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych

7.4.1. Poprawność gramatyczna

Podczas oceny gramatycznej poprawności językowej rozprawki zostały poddane analizie z perspektywy następujących typów błędów gramatycznych (Langhoff, 2005: 240):

- **AR** (*article*) – błędny lub brakujący przedimek, np:⁷⁰ If we use gun (student I. K.); ... hide it in place (student J.P); The gun can be used by *the* irresponsible person (student E.W.); Is the gun used in right way? (student J.P.); ...people who *have* a right to own a gun got in prison because they wanted to (student B.M.).
- **TE** (*tense*) – błędnie użyty czas, np: ... before *we will present* our point of view (student J.P); ...when our children *will* be able to ... (student D.K.); We *lived* in a democratic country and we have a free will (student M.Sz).
- **GR** (*grammar*) – inny błąd gramatyczny⁷¹, np: ... in these countries *where is* the right right to own a gun (student K.P); ... opinions *of do not having* a gun.... ; (student M.P); If a burglar *break* into our house(student M.B.); In the world *is* many acts (student M.Sz.); Many people *thinks* (student D.K.); If someone would like to *robbed* them (student B.M.); ... for instance to force the teacher as *was* in the United States (student B.M.).

Analiza materiału badawczego w celu pomiaru gramatycznej poprawności językowej pokazała, jakiego rodzaju błędy gramatyczne były popełniane przez badane osoby oraz jak wyglądał proporcjonalny rozkład typów błędów w poszczególnych grupach. Tabela 3. zawiera informacje związane z ilością błędów popełnionych przy zastosowaniu przedimków, innych struktur gramatycznych oraz czasów przypadającą na każdego studenta, a także na całą grupę. Tabela przedstawia również średnią arytmetyczną liczby błędów przypadających na każdą badaną osobę.

⁷⁰ Przykłady zostały zaczerpnięte bezpośrednio z rozprawek, dlatego mogą zawierać także błędy innego typu.

⁷¹ Aby odróżnić błędy gramatyczne rozumiane ogólnie, czyli obejmujące błędy typu A, TE, GR od „innego błędu gramatycznego”, będącego rodzajem błędów gramatycznych, „inny błąd gramatyczny” będzie oznaczony w badaniach symbolem GR.

Tabela 3. Błędy gramatyczne zaobserwowane u badanych grup.

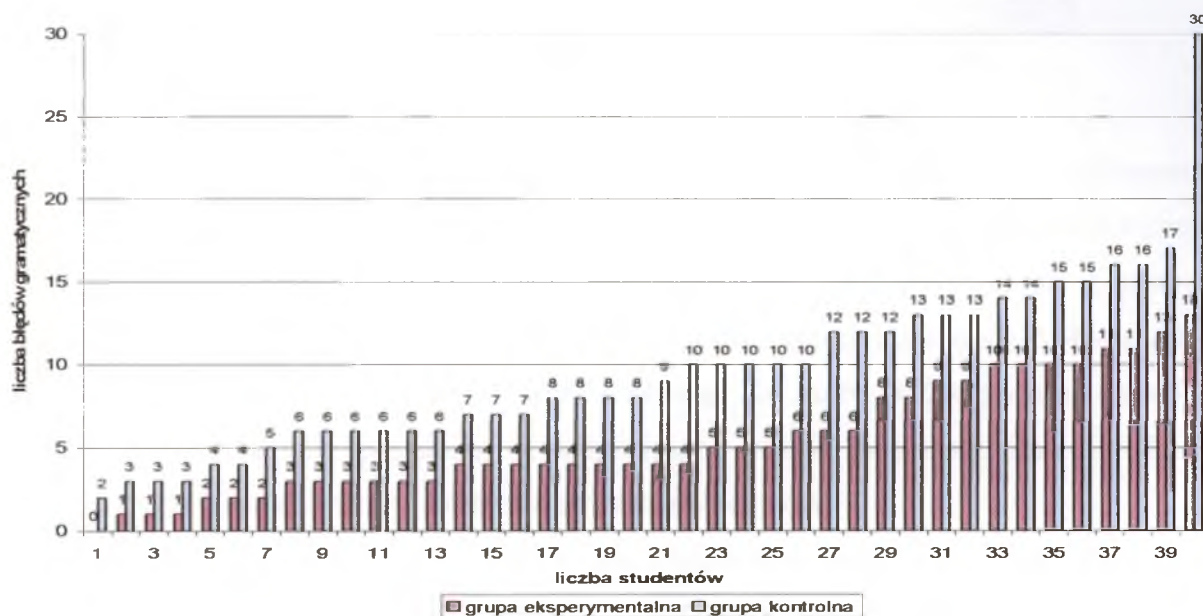
grupa eksperymentalna				
student	A	GR	TE	suma
1.	0	0	0	0
2.	0	1	0	1
3.	1	0	0	1
4.	1	0	0	1
5.	2	0	0	2
6.	1	1	0	2
7.	1	1	0	2
8.	3	0	0	3
9.	1	2	0	3
10.	3	0	0	3
11.	1	2	0	3
12.	0	3	0	3
13.	2	1	0	3
14.	2	2	0	4
15.	2	2	0	4
16.	3	1	0	4
17.	1	3	0	4
18.	2	2	0	4
19.	1	3	0	4
20.	1	3	0	4
21.	3	1	0	4
22.	2	2	0	4
23.	1	4	0	5
24.	2	3	0	5
25.	4	1	0	5
26.	3	3	0	6
27.	4	2	0	6
28.	3	3	0	6
29.	6	2	0	8
30.	1	7	0	8
31.	2	6	1	9
32.	5	4	0	9
33.	7	3	0	10
34.	7	3	0	10
35.	3	7	0	10
36.	6	3	1	10
37.	6	5	0	11
38.	3	7	1	11
39.	6	6	0	12
40.	8	5	0	13
suma błędów	110	104	3	217
średnia ilość błędów	2,75	2,6	0,075	5,425
odchylenie stand.				3,45
mediana				4

grupa kontrolna				
student	A	GR	TE	suma
1.	0	2	0	2
2.	2	1	0	3
3.	2	1	0	3
4.	0	3	0	3
5.	4	0	0	4
6.	2	2	0	4
7.	3	2	0	5
8.	3	3	0	6
9.	2	4	0	6
10.	2	4	0	6
11.	1	5	0	6
12.	1	5	0	6
13.	0	6	0	6
14.	5	2	0	7
15.	4	3	0	7
16.	2	5	0	7
17.	4	4	0	8
18.	3	5	0	8
19.	3	5	0	8
20.	0	8	0	8
21.	5	4	0	9
22.	5	5	0	10
23.	4	6	0	10
24.	4	5	1	10
25.	1	9	0	10
26.	1	8	1	10
27.	3	8	1	12
28.	2	8	2	12
29.	2	10	0	12
30.	8	5	0	13
31.	8	3	2	13
32.	6	6	1	13
33.	14	0	0	14
34.	6	7	1	14
35.	9	6	0	15
36.	5	9	1	15
37.	6	6	4	16
38.	1	14	1	16
39.	10	7	0	17
40.	19	11	0	30
suma błędów	162	207	15	384,00
średnia ilość błędów	4,05	5,18	0,38	9,60
odchylenie stand.				5,27
mediana				8,50

Eksperyment badawczy wykazał, że grupa eksperymentalna popełniła znacznie mniej błędów gramatycznych (typu AR, GR, TE) niż grupa kontrolna. W sumie, w grupie eksperymentalnej popełniono 217 błędów gramatycznych a w grupie kontrolnej 384. Student z grupy eksperymentalnej popełniał średnio 5,4 błędów (odchylenie standardowe 3,4), a osoba z grupy kontrolnej - 9,6 błędów (odchylenie standardowe 5,3). Jest to duża różnica i można wnioskować, że jakość rozprawek grupy eksperymentalnej pod względem poprawności gramatycznej była prawie dwa razy lepsza niż u grupy kontrolnej. Dlatego można stwierdzić, że dane uzyskane podczas analizy materiału badawczego potwierdzają hipotezę pierwszą, zakładającą, że grupa eksperymentalna popełni w rozprawkach mniej błędów gramatycznych niż grupa kontrolna.

Uzyskane wyniki zostały także zestawione ze sobą na wykresie, który przedstawia liczbę błędów gramatycznych popełnionych w rozprawce przez każdą osobę biorącą udział w eksperymencie. Wyniki zostały rozróżnione kolorami dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej.

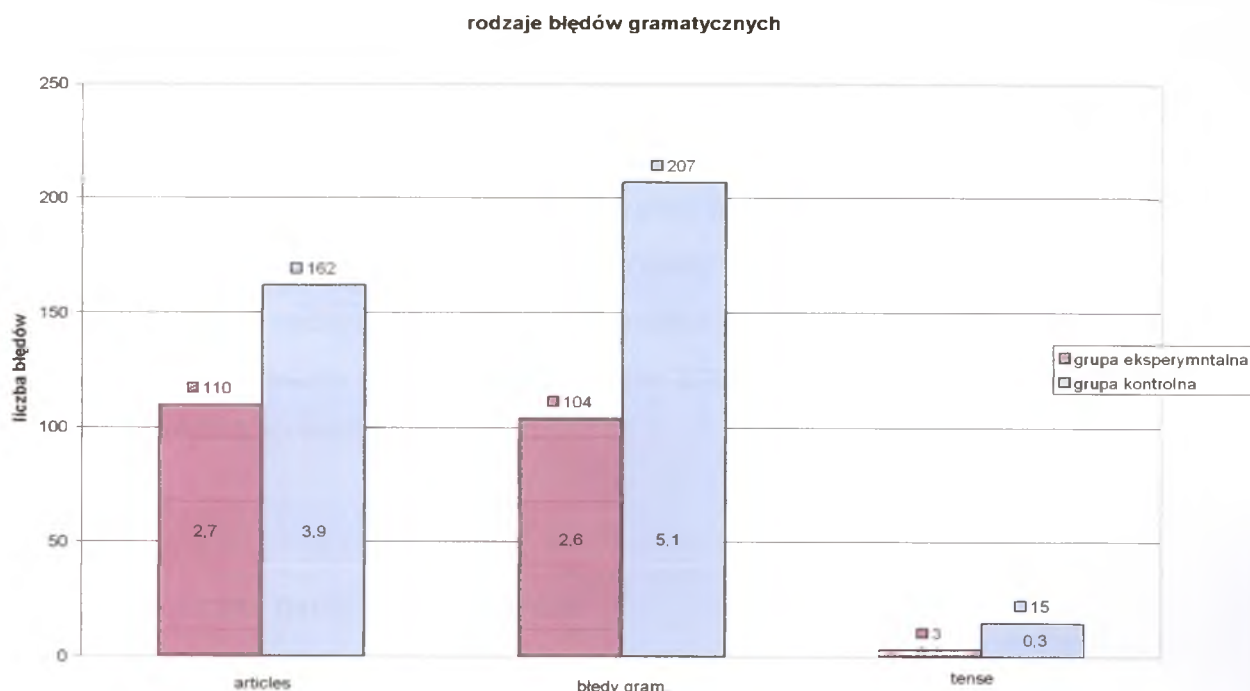
Wykres 3. Indywidualna analiza popełnianych błędów gramatycznych



Jak można zaobserwować na wykresie, grupa eksperymentalna popełniła mniej błędów, a liczba błędów popełnianych przez pojedyncze osoby waha się 0 - 13. W grupie kontrolnej można zaobserwować znacznie większą ilość błędów gramatycznych, których liczba utrzymuje się w przedziale 2 – 30.

Zanim zostanie omówiona leksykalna poprawność badanych prac, warto poddać analizie rodzaje błędów gramatycznych popełnianych przez studentów w obu grupach. Po analizie materiału badawczego pod względem typów błędów gramatycznych uzyskano następujące dane:

Wykres 4. Rodzaje błędów gramatycznych popełnianych przez badane grupy



Na wykresie można zaobserwować, że największa różnica między badanymi grupami jest widoczna w przypadku błędów gramatycznych (GR). Obliczenie średniej arytmetycznej pozwala na stwierdzenie, że średnio na jednego studenta z grupy eksperymentalnej przypada 2,6 błędów GR, a na studenta z drugiej grupy - 5,2 błędów. Jest to liczba dwa razy większa. Można wnioskować więc, że osoby, które podczas trwania kursu pisały streszczenia popełniły w rozprawkach ponad dwa razy mniej błędów gramatycznych (GR) niż osoby, które nie streszczały tekstów.

Zaobserwowano także różnice związane z błędami w zastosowaniu przedimków. Ogółem grupa eksperymentalna popełniła ich 110, a grupa kontrolna - 162. Po obliczeniu średniej arytmetycznej stwierdzamy, że w tym przypadku student uczęszczający do grupy kontrolnej popełnił średnio 4 błędy AR, natomiast osoba z grupy eksperymentalnej popełniła 2,7 tego typu błędów.

Dane uzyskane podczas analizy rozprawek wykazały, że studenci z obu grup nie mieli problemu z poprawnym zastosowaniem czasów, na co wskazuje niewielka ilość tego rodzaju błędów: grupa eksperymentalna w sumie popełniła 3 błędy TE, a grupa kontrolna - 15, co oznacza, że średnio student, który pisał streszczenia popełnił 0,1 błędu, a student z grupy kontrolnej - 0,4 tego typu błędu.

Wszystkie powyżej przedstawione obserwacje oparte na materiale badawczym analizowanym w ramach eksperymentu pozwalają na stwierdzenie, że hipoteza druga, zakładająca, że grupa eksperymentalna napisze rozprawki o większej poprawności gramatycznej niż rozprawki utworzone przez grupę kontrolną, została potwierdzona.

Należy także podkreślić fakt, że tak jak w przypadku wyników związanych z rozumieniem tekstów, grupa eksperymentalna (odch. stand. 3,45) okazała się być bardziej homogeniczna od grupy kontrolnej (odch. stand. 5,27), co świadczy o tym, że wyniki uzyskane podczas końcowego pomiaru są bardziej wyrównane i nie są determinowane w takim stopniu, jak w grupie kontrolnej, przez wyjątkowo słabe lub wyjątkowo wysokie wyniki.

7.4.2. Poprawność leksykalna

Podczas oceny prac pod względem leksykalnym zostały uwzględnione następujące błędy (Langhoff, 2005):

- **SE** (*semantics*) – słowo, fraza lub zdanie niezrozumiałe lub zaburzające rozumienie tekstu, np.⁷². *Nowadays we have to free will* (student M.S); *People should do some physical tests (zamiast psychological)* (student A. K); *We feel very carefully* (student M.S.);
- **SP** (*spelling*) – pisownia, np: *avaiable* (student M.W); *there are many situations in witch a person who...* (student M.W.); *... but there are more disadvantages* (student L.F.); *...people should have a guns to protect themselves* (student M.K).
- **LS** (*lexical selection*) – błędnie wybrane słowo niezaburzające rozumienia wypowiedzi, np: *They have a law to defend.*(student M.K); *... a child can find this and* (student F.K); *People start to feel danagerous* (zamiast *feel unsafe/insecure*) (student M.Sz.); *The opinions are different between strange people*

⁷² Przykłady zostały bezpośrednio zaczerpnięte z rozprawek, dlatego mogą zawierać także błędy innego typu.

(student M.P); People do not *consider* that having a gun is a great responsibility (student A.M.),

- **WF** (*word form*) – błędna forma danego słowa, np. We have a *feel* of safety (student G.G.); This question is very *arguably* (student J.P); If we use a gun only for *protect* ... (student I.K); ...a person which is not health in mind ... (student M.Sz.); ... people could defend themselves more *efficient* (student M.W.)
- **PR** (*preposition*) – błędny przedimek lub jego brak, np: *On* the world (student K. K.); ... keep a gun *in* home (student L. F.); ... arrive *to* home ... (student J.P); argumentation against giving permission *on* gun (student J.P.); ...having a gun depends *of* a personal choice (student A.M.); We have to defend our life *for* bandit (student M.Sz.);

Analiza materiału badawczego z perspektywy popełnianych przez studentów błędów leksykalnych pozwoliła na uzyskanie wyników zaprezentowanych w tabeli 4. Tabela przedstawia, ile błędów związanych z zastosowaniem błędnej formy (WF), niewłaściwego zaimka (PR), błędów znaczeniowych (SE), leksykalnych (LS) oraz dotyczących pisowni popełnił poszczególny student, a także wszystkie osoby w danej grupie badawczej. W dolnej części tabeli podano sumę wszystkich błędów popełnianych w całej grupie badawczej, następnie przedstawiono, ile błędów każdego rodzaju popełniał średnio jeden student w badanej grupie, a także zaprezentowano średnią arytmetyczną wszystkich błędów leksykalnych przypadających na jedną badaną osobę w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. W celu przedstawienia środkowej wartości błędów popełnianych w każdej grupie obliczono także medianę.

Tabela 4. Błędy leksykalne zaobserwowane u badanych grup.

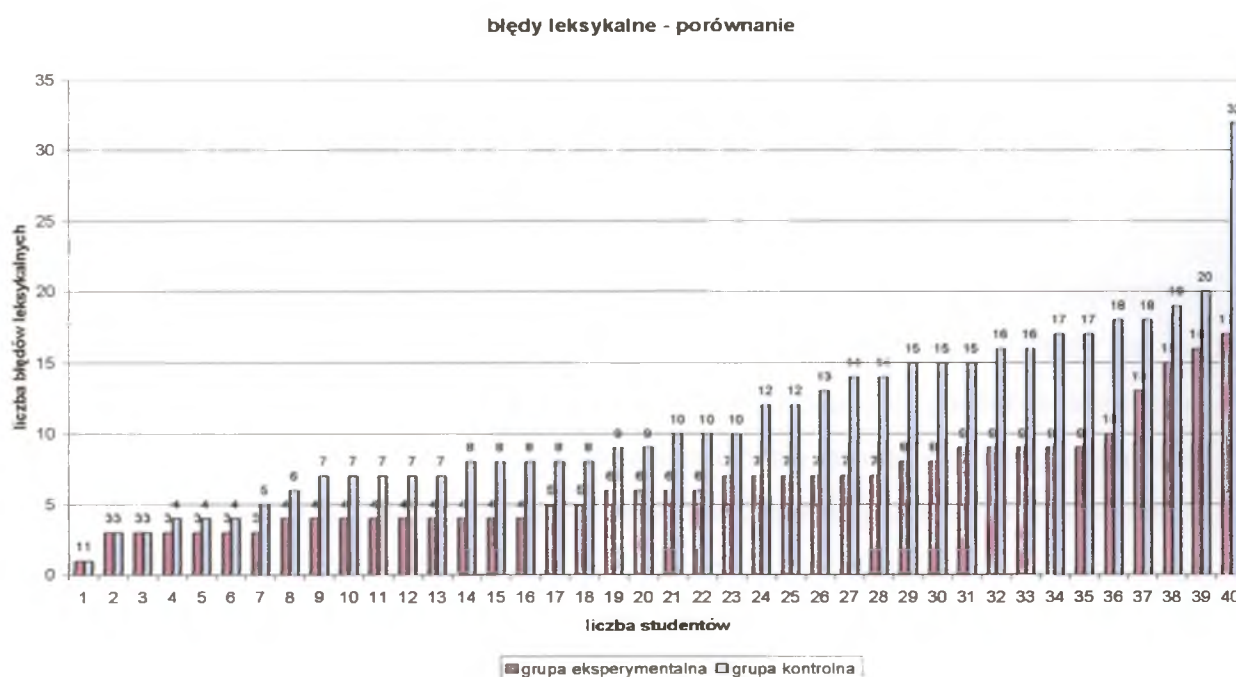
grupa eksperymentalna							grupa kontrolna						
student	WF	PR	LS	SE	SP	suma	student	WF	PR	LS	SE	SP	suma
1.	0	0	1	0	0	1	1.	0	0	0	1	0	1
2.	1	0	0	0	2	3	2.	1	0	1	1	0	3
3.	0	1	0	0	2	3	3.	0	1	1	1	0	3
4.	1	1	0	0	1	3	4.	1	0	1	1	1	4
5.	1	0	0	0	2	3	5.	2	0	0	2	0	4
6.	0	0	1	0	2	3	6.	0	0	2	0	2	4
7.	0	1	1	0	1	3	7.	1	0	2	0	2	5
8.	1	0	0	0	3	4	8.	2	0	3	1	0	6
9.	0	1	0	0	3	4	9.	1	0	0	0	6	7
10.	1	2	1	0	0	4	10.	1	2	1	0	3	7
11.	2	1	1	0	0	4	11.	4	1	2	0	0	7
12.	1	1	1	0	1	4	12.	1	0	5	1	0	7
13.	2	1	0	0	1	4	13.	2	1	4	0	0	7
14.	2	1	1	0	0	4	14.	1	1	0	2	4	8
15.	0	1	2	1	0	4	15.	0	1	4	3	0	8
16.	1	1	0	0	2	4	16.	1	2	2	3	0	8
17.	1	0	0	0	4	5	17.	1	1	5	0	1	8
18.	1	1	1	0	2	5	18.	0	0	4	0	4	8
19.	4	0	1	0	1	6	19.	0	3	1	3	2	9
20.	3	1	0	0	2	6	20.	2	1	2	3	1	9
21.	3	1	1	0	1	6	21.	2	0	3	4	1	10
22.	0	3	3	0	0	6	22.	2	0	3	2	3	10
23.	2	2	2	0	1	7	23.	1	1	4	1	3	10
24.	1	0	3	0	3	7	24.	0	1	2	2	7	12
25.	1	2	1	2	1	7	25.	1	2	0	3	6	12
26.	3	0	3	0	1	7	26.	1	0	4	5	3	13
27.	1	0	5	0	1	7	27.	1	2	3	6	2	14
28.	1	1	1	4	0	7	28.	2	1	2	4	5	14
29.	0	1	2	1	4	8	29.	2	0	4	4	5	15
30.	0	0	4	1	3	8	30.	1	1	7	3	3	15
31.	0	3	3	0	3	9	31.	3	0	2	6	4	15
32.	1	1	4	0	3	9	32.	3	4	5	1	3	16
33.	2	0	4	2	1	9	33.	6	2	7	1	0	16
34.	0	1	0	2	6	9	34.	5	1	3	3	5	17
35.	3	1	3	1	1	9	35.	5	1	4	5	2	17
36.	5	1	1	1	2	10	36.	2	4	6	3	3	18
37.	4	1	4	0	4	13	37.	4	2	5	5	2	18
38.	3	3	4	4	1	15	38.	2	3	2	7	5	19
39.	3	0	3	2	8	16	39.	2	2	5	9	2	20
40.	4	2	1	0	10	17	40.	8	3	7	9	5	32
	WF	PR	LS	SE	SP	suma		WF	PR	LS	SE	SP	suma
liczba błędów	59	37	63	21	83	263	liczba błędów	74	44	118	105	95	436
średnia liczba błędów	1.48	0.93	1.58	0.53	2.08	6.58	średnia liczba błędów	1.85	1.5	3.0	2.6	2.4	10.9
odch. stand.						3.69	odch. stand.						6.1
mediana						6	mediana						9,5

Grupa, która streszczała teksty popełniła mniej błędów związanych ze słownictwem. Ogółem, liczba błędów leksykalnych w grupie eksperymentalnej wyniosła 263. Po obliczeniu średniej arytmetycznej otrzymano liczbę błędów, którą popełnił średnio każdy badany i jest to ok. 6,6 błędu przy odchyleniu standardowym wynoszącym 3,69.

Grupa kontrolna popełniła więcej błędów leksykalnych, ponieważ doliczono się ich aż 436; jest to wynik wyższy od grupy eksperymentalnej o 173 błędy. Liczba błędów przypadających średnio na jednego badanego w tej grupie wyniosła 10,9 przy odchyleniu standardowym 5,61. Po obliczeniu różnicy między średnią arytmetyczną błędów przypadającą na studenta z grupy eksperymentalnej i osobę z grupy kontrolnej otrzymujemy wynik mówiący, że student z grupy kontrolnej średnio popełniał o 4,4 błędów leksykalnego więcej od studenta z grupy eksperymentalnej.

Różnice między grupami pod względem ilości błędów przedstawia poniższy wykres:

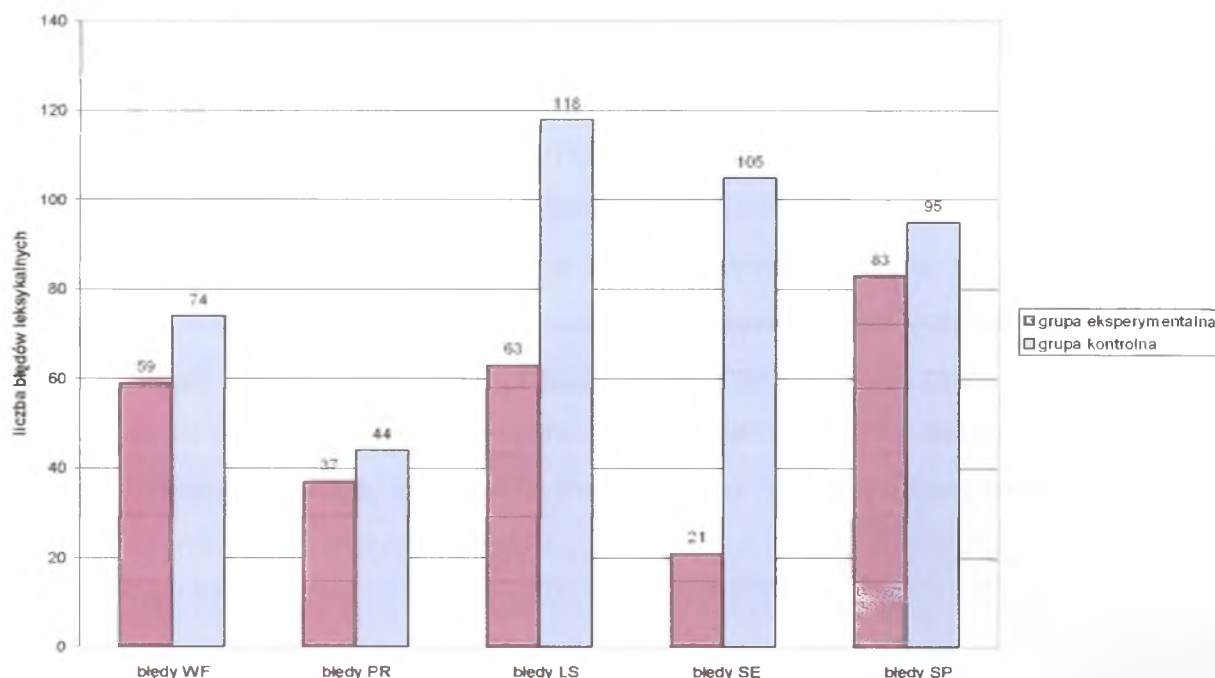
Wykres 5. Indywidualna analiza popełnianych błędów leksykalnych



Dane przedstawione na powyższym wykresie wyraźnie wskazują na przewagę grupy eksperymentalnej nad grupą kontrolną pod względem poprawności leksykalnej pisanych rozprawek. Można zatem stwierdzić, że analiza materiału badawczego potwierdza hipotezę trzecią, zakładającą że grupa eksperymentalna napisze rozprawki o większej poprawności leksykalnej niż grupa kontrolna.

Różnice w poprawności leksykalnej należy także rozważyć pod względem różnic w typach popełnianych błędów. Wykres 6. przedstawia porównanie badanych grup według typów popełnianych błędów.

Wykres 6. Rodzaje błędów leksykalnych popełnianych przez badane grupy



Błędy, które najczęściej zaobserwowano u grupy kontrolnej to błędy polegające na nieprawidłowym zastosowaniu słów w danym kontekście (LS). Błędy te nie uniemożliwiają komunikacji, ponieważ odbiorca tekstu może odgadnąć z kontekstu, które słowo autor miał na myśli. Często jednak zakłócały proces czytania, i zmuszały czytelnika do kilkakrotnej analizy danego fragmentu. Ogółem grupa kontrolna popełniła ich 118. Według średniej arytmetycznej jedna osoba popełniła średnio 3 błędy tego typu. Dla porównania student z grupy eksperymentalnej popełniał średnio 1,58 błędów LS.

Można zaobserwować także różnice w liczbie błędów polegających na zapisaniu niewłaściwej formy słowa (WF). W grupie eksperymentalnej zidentyfikowano je 59 razy, a w drugiej grupie - 74. Średnio jeden student w grupie eksperymentalnej popełnił ich 1,5; a w grupie kontrolnej - 1,8. Błędy te nie uniemożliwiały komunikacji i odbiorca tekstu mógł zrozumieć treść. Zakłócały jednak proces czytania tekstu.

Grupa eksperymentalna popełniła także mniej błędów związanych z użyciem przedimków (PR). Średnio student w tej grupie popełniał ich 0,9. W grupie kontrolnej

średnio jedna osoba popełniła 1,5 tego typu błędu. Błędy te nie zakłócały praktycznie komunikacji, lecz pokazywały, że student zbyt mało pracował nad nauczeniem się w pełni poprawnego zastosowania danego słowa.

Błędy w pisowni nie zmieniały treści i praktycznie nie zakłócały komunikacji. W obu grupach studenci popełniali ich stosunkowo dużo. Średnio w grupie eksperymentalnej jedna osoba popełniała 2,1 błędu, a student z grupy kontrolnej - 2,4.

Największą i najpoważniejszą różnicę między grupami odnotowano w przypadku błędów semantycznych. Największą, ponieważ w grupie eksperymentalnej popełniono ich 21, a w grupie kontrolnej aż 105, czyli pięć razy więcej. Student, który w trakcie semestru streszczał czytane teksty, popełnił średnio 0,5 tego typu błędu, natomiast osoba, która czytała teksty według wskazań z podręcznika popełniła ich aż 2,6. Różnicę tę można uznać także za najbardziej znaczącą, ponieważ błędy semantyczne uniemożliwiają zrozumienie fragmentów tekstu i zaburzają komunikację. Ten typ błędu pokazuje, że badany ma problemy z werbalizacją myśli i nie potrafi przekazać informacji w języku obcym.

7.4.3. Bogactwo językowe

Według Informatora Maturalnego (2003: 29) bogactwo językowe oznacza:

- stosowanie urozmaiconego słownictwa i frazeologii,
- stosowanie urozmaiconych struktur składniowych,
- zachowanie jednorodnego stylu adekwatnego do treści i formy.

Różnorodność strukturalna to np. liczba użytych czasów, zastosowanie zdań warunkowych, mowy zależnej, strony biernej, itp. (Adams-Tukiendorf, 2006).

Różnorodność leksykalna przekłada się na unikanie powtórzeń słów lub zwrotów oraz bogate zastosowanie przymiotników i przysłówków (Adams-Tukiendorf, 2006).

Bogactwo językowe jest trudne do ocenienia, ponieważ nie podlega praktycznie zmierzaniu⁷³. Podczas egzaminów typu FCE, CAE bogactwo językowe ocenia się

⁷³ Można jedynie próbować zmierzyć różnorodność leksykalną, lecz pomiar ten nie uwzględnia poziomu językowego (por. tabela 6.).

w skali punktowej. Także na maturze z języka obcego bogactwo językowe ocenia się w skali 0 - 5.

W eksperymencie badawczym bogactwo językowe rozprawek oceniane było także w skali punktowej, w której przedział wynosił 0 - 6 punktów⁷⁴. W celu uzyskania jak największej możliwej obiektywności prace sprawdzane były niezależnie przez dwie osoby. W przypadkach, kiedy oceny różniły się pracę oceniała niezależnie osoba trzecia. Dopiero wtedy ustalano wynik. Osoby oceniające mogły wystawiać punktację połowiczną (zasygnalizowano taką potrzebę), np 3,5 lub wystawiać punktację mniej sprecyzowaną, np: 4/4,5 punktów.

Osobom oceniającym zasygnalizowano fakt, że błędy językowe zostały już uwzględnione w innej ocenie, aby podczas wystawiania punktów nie sugerowały się ilością błędów gramatycznych lub leksykalnych. Oceniający podkreślili, że w przypadku prac, w których było dużo błędów leksykalnych i zaburzających lub uniemożliwiających zrozumienie tekstu, musiały dokonać wielu starań, aby zignorować te ograniczenia. Należy dodać, że słownictwo, które zostało do oszacowania po wyodrębnieniu słów błędnie użytych, stanowiło często zbyt małą próbkę, która miałaby reprezentować np. bogactwo leksykalne.

Prace były sprawdzane przez autorkę dysertacji oraz osoby, które prowadzą lub prowadziły zajęcia z „języka pisanego” na specjalności język angielski w kolegiach nauczycielskich. Są to osoby, które ukończyły filologię angielską na Uniwersytecie Śląskim, i aktualnie piszą prace doktorskie. Jako że ocena prac pisemnych nigdy nie jest oceną obiektywną, prace zostały zakodowane przez osobę niezwiązaną z eksperymentem badawczym. Rozprawki obu grup zostały wymieszane, aby nie można było rozróżnić grupy. Podczas sprawdzania i oceniania prac nie nanoszono na nie żadnej punktacji. Po ocenie bogactwa językowego rozprawek w skali 0 - 6 otrzymano wyniki, które przedstawione zostały w tabeli 5 :

⁷⁴ W pierwszej fazie sprawdzania osobom oceniającym rozprawki zaproponowano skalę 1-5, lecz podczas procesu ewaluacji osoby sprawdzające poprosiły o wprowadzenie oceny 0 dla wyjątkowo słabych prac oraz 6 punktów dla najlepszych prac.

Tabela. 5. Wyniki grupy uzyskane po ocenie bogactwa językowego

l.p	grupa eksperymentalna	grupa kontrolna
1.	6	6
2.	6	5,5
3.	6	5,5
4.	5	5,5
5.	5	5
6.	5	5
7.	5	4
8.	5	4
9.	5	4
10.	5	4
11.	5	3,5
12.	5	3,5
13.	4,5	3
14.	4,5	3
15.	4,5	3
16.	4,5	3
17.	4	3
18.	4	3
19.	4	3
20.	4	3
21.	4	3
22.	4	3
23.	4	3
24.	3,5	2,5
25.	3,5	2,5
26.	3,5	2,5
27.	3,5	2,5
28.	3,5	2
29.	3,5	2
30.	3	2
31.	3	1,5
32.	3	1,5
33.	3	1
34.	3	1
35.	3	1
36.	3	1
37.	3	0
38.	2,5	0
39.	2	0
40.	2	0
suma punktów	160,50	111,50
średnia	4,01	2,79
odchylenie standardowe	1,03	1,59
mediana	4,00	3

Grupa eksperymentalna otrzymała ogółem wyższą ocenę za bogactwo językowe. Jeden student otrzymał średnio 4 punkty. Ponadto, jedynie trzy osoby otrzymały ocenę poniżej 3 punktów, która jest wynikiem słabym.

W grupie eksperymentalnej na jedną osobę przypadało średnio 2,8 punktu. Ponadto 17 osób otrzymało ocenę punktową poniżej 3 punktów, która oznaczała, że student nie stosuje bogatego słownictwa, zróżnicowanej frazeologii i urozmaiconych struktur składniowych, a także ma problemy z dostosowaniem stylu do formy i treści.

Co więcej, w grupie tej znalazło się 8 prac, które były wyjątkowo słabe i zostały ocenione w przedziale 1 - 0.

Różnice są też widoczne w ilości prac o zadowalającym i dość dobrym poziomie bogactwa językowego. W przedziale 4 - 6 punktów z grupy eksperymentalnej zmieściły się 23 osoby, a z grupy kontrolnej - 10 osób.

Oprócz oceny prac według skali punktowej, podjęto także próbę matematycznego zmierzenia bogactwa leksykalnego, a dokładniej różnorodności leksykalnej. Pomiar ten polegał na obliczeniu stosunku liczby niepowtarzających się w tekście wyrazów o stałym znaczeniu (czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki, przysłówki) do całkowitej liczby tego typu wyrazów występujących w tekście. Należy jednak zaznaczyć, iż pomiar tego typu nie odzwierciedlił poziomu słownictwa i prace o niskim poziomie słownictwa otrzymywały notę taką samą lub w pojedynczych przypadkach nawet wyższą od prac wyraźnie przewyższających je poziomem językowym, np. student, który operował słownictwem typu: „*gun is a bad thing*” otrzymywał podobny iloczyn jak osoba, która pisała „*gun is a lethal invention*”. Dlatego wyniki tego pomiaru zostaną przedstawione tutaj w celu informacyjnym, aby uzupełnić informacje o bogactwie językowym. Nie będą one jednak podstawą formułowania wniosków na temat bogactwa językowego ocenianych prac.

Do pomiaru różnorodności leksykalnej zostały wybrane niektóre prace. Selekcji dokonano według ilości leksykalnych błędów, tzn. z każdej grupy wybrano trzy prace o najmniejszej ilości błędów leksykalnych, cztery prace o liczbie błędów równej lub jak najbardziej zbliżonej medianie dla danej grupy oraz trzy prace o największej ilości błędów. W celu uzyskania jak najbardziej reprezentatywnego wyniku, prace o najmniejszej i największej ilości błędów, to prace, które zostały tak zakwalifikowane dopiero po wykluczeniu rozprawek niemieszczących się w odchyleniu standardowym. Wyniki uzyskane w poszczególnych grupach badawczych przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Wyniki pomiaru różnorodności leksykalnej

różnorodność leksykalna mierzona według stosunku niepowtarzających się wyrazów o stałym znaczeniu do całkowitej liczby wyrazów tego typu		
	grupa eksperymentalna	grupa kontrolna
prace o mniejszej ilości błędów	0,87	0,76
	0,82	0,5
	0,78	0,5
prace o ilości błędów zbliżonej do mediany	0,8	0,73
	0,79	0,7
	0,74	0,67
	0,72	0,62
prace o większej ilości błędów	0,72	0,59
	0,72	0,58
	0,6	0,5
średnia	0,76	0,62

Pomimo problemów i braków związanych z takim sposobem pomiaru bogactwa językowego pomiar ten potwierdził oceny wystawione przez osoby sprawdzające i wykazał, że grupa eksperymentalna dysponowała większą różnorodnością słownictwa. Średnia z próby dla grupy eksperymentalnej wyniosła 0,76, a dla grupy kontrolnej 0,62.

7.4.3.1. Różnorodność leksykalna

Po rozkodowaniu prac i przyporządkowaniu ich do grupy kontrolnej bądź eksperymentalnej analiza bogactwa językowego pozwoliła na zaobserwowanie w ramach poszczególnych grup pewnych tendencji, gdy chodzi o różnorodność leksykalną:

- Grupa eksperymentalna wykazała się znajomością szerszego zasobu słownictwa, co uwidoczniło stosowanie synonimów lub wyrazów bliskoznacznych, np:
 - „...we would be *capable* of defense” (jako alternatywa do *they can defend themselves*),
 - “... they are *able* to act” (jako alternatywa do *they can act*),
 - “ a dangerous *weapon*”, “a lethal *invention*”(jako alternatywa do *gun*),
 - “take an evening *stroll*” (jako alternatywa do *go for a walk*),
 - wymienne stosowanie *for example, for instance, let's have a look at*,
 - “to legalise having a gun” (jako alternatywa do *give a right to own a gun*)”.
- Więcej osób w grupie eksperymentalnej dysponowało szerszym zasobem słownictwa dla nazwania osoby, przed którą może nas uchronić broń. W grupie

kontrolnej głównie pojawiały się słówka „*killer*”, „*criminal*” i „*burglar*”, natomiast grupa eksperymentalna oprócz tych słów stosowała „*opponent*”, „*attacker*”, „*thief*”, „*vandal*”, „*kidnapper*”.

- Grupa kontrolna częściej niż grupa eksperymentalna stosowała przymiotniki „*bad*” i „*good*”, co zdaniem osób oceniających bardzo negatywnie wpływało na ocenę bogactwa językowego, np:

„Many *bad* people can hurt us”.

„Not every people are *good*”.

„They can use a gun in a *bad* way”.

- W grupie eksperymentalnej studenci dokładali starań, aby parafrazować wyrażenie *the right to own a gun* w celu podniesienia wartości stylistycznej prac.
- W grupie kontrolnej natomiast zaobserwowano tendencję do stałego powtarzania frazy *the right to own a gun*, co obniżało wrażenia czytelnika związane z bogactwem leksykalnym.
- W grupie eksperymentalnej częściej stosowano poprawnie słowo „*self-defence*” jako alternatywa do „*protect*”.
- Grupa eksperymentalna nie miała problemów ze znalezieniem określeń dla osób nie zrównoważonych psychicznie, np „*insane*” „*mentally ill*” „*with mental problems*” „*mentally unstable*”. W grupie kontrolnej wątek ten występował rzadziej, a osoby, które poruszały ten temat często miały problemy ze słownictwem, pisząc: „*psyche-problems*”, „*unreasonable person*” bądź „*crazy person*”.
- W grupie eksperymentalnej częściej stosowano synonimy dla pary: „wady i zalety”, np: „*pros and cons*”, „*pluses and minuses*”, „*positive and negative aspects*”.
- W grupie eksperymentalnej więcej osób starało się unikać powtarzania frazy: „*having a gun*” i częściej stosowało termin zamienny, np: „*access to guns*”, „*legalising guns*”. Grupa kontrolna rzadziej zastępowała tę frazę alternatywną formą, i dlatego w niektórych rozprawkach termin ten pojawiał się kilkanaście razy, co negatywnie wpływało na ocenę bogactwa językowego.

Arkusze z ocenami prac studentów z grupy eksperymentalnej bardzo często (w 17 przypadkach) zawierały komentarze osób sprawdzających, które podkreślały, że

praca jest ciekawa, zawiera ciekawe wątki, oryginalne wątki i pomysły, podejmuje wiele problemów, zawiera wiele ciekawych i adekwatnych przykładów. Świadczy to o swobodzie wyrażania się w języku obcym badanych oraz o dużym bogactwie leksykalnym, które pozwoliło na wypowiadanie się na tematy nieszablonowe, lub bardziej zróżnicowane. W grupie kontrolnej tylko dwie prace zostały uznane za ciekawe.

7.4.3.2. Różnorodność struktur składniowych

Analiza porównawcza pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków związanych z różnorodnością struktur składniowych:

- Obie grupy miały problemy z zastosowaniem trybów warunkowych. W rozprawce w wielu przypadkach próbowano stosować I i II tryb warunkowy, lecz bardzo często popełniano w nich błędy, np w II trybie warunkowym stosowano błędną konstrukcję „could + czasownik” lub „would + czasownik”, np: *If everybody **would have** a gun, these people would be dangerous for society*”. W pełni poprawne zastosowanie trybu warunkowego było w obu grupach wyjątkiem.
- Grupa eksperymentalna częściej niż grupa kontrolna tworzyła wypowiedź w trybie przypuszczającym, np: *„People who have a gun **would feel** much safer”, „They **could protect** themselves in case of getting mugged”, „The number of murders **would increase** very quickly”*.
- Natomiast większość treści w rozprawkach grupy kontrolnej wyrażona była na płaszczyźnie czasu teraźniejszego i przyszłego, np:
„If everybody have a right to own a gun not only innocent people will have it”.
„Everybody wants to be safe but police not always provide us safety”.
„People in Poland cannot have a gun, they must have a special license”.

Trudno jednak ocenić struktury składniowe w pracach tworzonych przez obie grupy, ze względu na dużą liczbę błędów w użyciu trybów warunkowych, które wydają

się podstawowym narzędziem do wyrażania treści na temat ewentualnych konsekwencji posiadania broni przez obywateli.

7.5. Podsumowanie wyników badań

Eksperyment badawczy potwierdził hipotezę drugą, zakładającą, że grupa eksperymentalna wykaże się większą kompetencją gramatyczną. Zostało to uwidocznione w mniejszej ilości popełnionych błędów gramatycznych. Jakość rozprawek napisanych przez studentów streszczających teksty w trakcie semestru pod względem poprawności gramatycznej była prawie dwa razy lepsza niż w grupie kontrolnej: średnio w grupie eksperymentalnej student popełnił 5,4 błędów a w grupie kontrolnej - 9,6. Zaobserwowano także, że w grupie kontrolnej znacznie częściej popełniano błędy o charakterze globalnym niż lokalnym: średnio student popełniał 5,2 „poważnego” błędów gramatycznych (w grupie eksperymentalnej – 2,6) i 4 błędy dotyczące stosowania przedimków (w grupie eksperymentalnej – 2,75).

Hipoteza trzecia zakładająca, że grupa eksperymentalna napisze rozprawki o większej poprawności leksykalnej niż grupa kontrolna, po analizie danych badawczych zebranych w trakcie eksperymentu została potwierdzona. Liczba błędów związanych ze słownictwem, jaką badani z grupy eksperymentalnej popełnili przeciętnie w pracy pisemnej wyniosła 6,6; podczas gdy osoba z grupy kontrolnej średnio popełniła 10,9 błędów. W grupie kontrolnej zaobserwowano znaczną liczbę błędów typu LS (*Lexical Selection*), wskazujących na nieznaną słownictwa i związanego z nim kontekstu. Przeciętny student z grupy kontrolnej popełnił 2 razy więcej tego typu błędów, niż osoba z „grupy streszczającej”. Dla grupy kontrolnej średnia wyniosła 3 błędy, a dla grupy eksperymentalnej - 1,6 błędów.

W ramach analizy wszystkich rodzajów błędów związanych ze słownictwem zbadano także, jak kształtowała się liczba błędów semantycznych (SE), które uniemożliwiały zrozumienie całego zdania lub fragmentu tekstu i które wskazywały na brak umiejętności zwerbalizowania i zapisania myśli w języku obcym. W tym przypadku odnotowano największą i najpoważniejszą różnicę między grupami. Studenci z grupy kontrolnej popełnili aż pięć razy więcej błędów semantycznych: średnia ilość błędów SE dla osób z tej grupy to 2,6; a dla osób, które streszczały teksty - 0,53. Innymi słowy, w grupie kontrolnej średnio na jedną rozprawkę przypadało

2,5 fragmentu, w którym proces komunikacji został całkowicie przerwany a w grupie eksperymentalnej tego typu błąd znajdował się w co drugiej pracy. Dane te potwierdzają zatem hipotezę czwartą, zakładającą, że grupa eksperymentalna wykaże się większą umiejętnością pisemnego wypowiedzania się w języku obcym.

Ostatnia hipoteza, która miała zostać zweryfikowana podczas badań zakładała, że rozprawki napisane przez grupę eksperymentalną wykażą się większym bogactwem językowym. Ocena prac w skali 0 - 6, przeprowadzona przez dwie niezależne osoby wykazała, że prace grupy eksperymentalnej zostały ocenione wyżej pod względem bogactwa językowego niż prace grupy kontrolnej. Średnia ocen dla grupy eksperymentalnej to 4 punkty, a dla grupy kontrolnej 2,79. W grupie eksperymentalnej większość prac (23 osoby z 40) otrzymała wynik 4 i powyżej (4 punkty to zdaniem sprawdzających zadowalający wynik, jak na poziom przed FCE). W grupie kontrolnej wyniki były znacznie niższe. Notę 4 punktów lub wyżej otrzymało ok. dwa razy mniej osób (10 osób z 40). Zauważano także znaczną ilość bardzo słabych prac w grupie kontrolnej. Czterech studentów otrzymało 1 punkt, a bogactwo językowe 4 prac zostało ocenione na 0. W grupie eksperymentalnej nie było tak niskich ocen. Tylko trzy osoby otrzymały noty w granicy 2,5 - 2 i były to najniższe oceny w grupie. Ponadto, próba obiektywnego oszacowania różnorodności językowej poprzez obliczenie stosunku niepowtarzających się wyrazów o stałym znaczeniu do całkowitej liczby wyrazów tego typu występujących w tekście wskazała, że grupa eksperymentalna dysponowała bardziej urozmaiconym słownictwem.

Podsumowując wyniki badań przedstawione w tym rozdziale, można stwierdzić, że streszczanie pozytywnie wpływa na sprawność pisanie w języku angielskim. Wskazują na to zaobserwowane u grupy eksperymentalnej:

- rozwój kompetencji gramatycznej,
- rozwój kompetencji leksykalnej,
- rozwój zdolności produktywnych uwidoczniony w większej swobodzie werbalizacji myśli,
- większe bogactwo językowe.

Należy także dodać, że tak jak w przypadku pomiaru sprawności rozumienia tekstów i poprawności gramatycznej prac, podczas pomiaru kompetencji leksykalnej grupa eksperymentalna wykazała się większym stopniem homogeniczności (odch.

stand. 3,69) niż grupa kontrolna (6,1). Homogeniczność grupy eksperymentalnej była prawie dwa razy wyższa.

8. Dyskusja wyników przeprowadzonego eksperymentu

Podsumowując wyniki eksperymentu można stwierdzić, że streszczanie pozytywnie wpływa zarówno na rozwój sprawności czytania, jak i pisania w języku angielskim. Obserwacje przeprowadzone w trakcie analizy materiału badawczego zebranego w ramach części empirycznej tej pracy pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

- Streszczanie w znacznym stopniu rozwija sprawność rozumienia tekstu, co zostało zaobserwowane jako przyrost kompetencji rozumienia tekstów w języku angielskim mierzonym za pomocą testu FCE.
- Streszczenie rozwija kompetencję leksykalną w języku obcym.
 - Rozwój kompetencji leksykalnej widoczny jest w przypadku sprawności receptywnych – postęp w rozumieniu tekstów anglojęzycznych.
 - Rozwój kompetencji leksykalnej widoczny jest także w przypadku sprawności produktywnych, na przykładzie badanego w ramach części empirycznej pisania. Studenci poprawnie stosują przyimki, używają słów w poprawnym kontekście, dysponują większym zasobem słownictwa, co widoczne jest w częstym użyciu synonimów oraz parafrazowaniu wyrażen w celu uniknięcia powtarzania się tych samych elementów leksykalnych. Grupa eksperymentalna wykazuje się większą zdolnością i swobodą werbalizacji myśli. Studenci potrafią przekazać odbiorcy komunikat, a proces komunikacji rzadko jest zakłócany przez błędy o charakterze semantycznym. Ponadto prace pisemne tej grupy cechowała szersza tematyka i bardziej zróżnicowane wątki, co także przemawia za dużym stopniem komunikatywności rozwiniętej dzięki streszczaniu tekstów. Dlatego można wnioskować, że oprócz słownictwa pasywnego streszczanie rozwija także słownictwo aktywne, które wykorzystywane jest później do produkcji językowej.
- Streszczanie pozytywnie wpływa na rozwój kompetencji gramatycznej. Warto podkreślić, że studenci z grupy eksperymentalnej posługują się regułami gramatyki produktywnie, co było widoczne w większej liczbie poprawnie

skonstruowanych fragmentów tekstu niż u grupy kontrolnej. Ponadto osoby te popełniają mniej błędów gramatycznych o charakterze globalnym.

- Streszczanie rozwija także bogactwo językowe. Osoby, które streszczały teksty, stosują bardziej zróżnicowane struktury leksykalne i gramatyczne oraz zachowują odpowiedni styl wypowiedzi.

Z przedstawionych powyżej obserwacji i wniosków wynika, że streszczanie bardzo korzystnie wpłynęło na rozwój kompetencji leksykalnej. Warto ten aspekt badań podkreślić m.in. dlatego, że zdaniem Gass i Selinker (2001: 372) słownictwo może być najważniejszym aspektem języka dla uczących się języka obcego. Eliminacja błędów językowych, którą obserwujemy u grupy eksperymentalnej porównując ją z grupą kontrolną, ma znaczący wymiar dydaktyczny. Badania Meary (1984: 229) wykazały, że rodzimi użytkownicy języka uważają błędy leksykalne za bardziej uciążliwe od błędów gramatycznych. Gass (1988) także podkreśla, że błędy gramatyczne są błędami, które nie uniemożliwiają zrozumienia określonej struktury, natomiast błędy leksykalne często zaburzają poważnie komunikację. Biorąc pod uwagę znaczenie znajomości słownictwa w posługiwaniu się językiem obcym oraz zaobserwowany podczas eksperymentu badawczego rozwój kompetencji leksykalnej u grupy eksperymentalnej, można wnioskować, że streszczanie okazało się bardzo efektywną metodą nauczania języka obcego.

Należy zatem zastanowić się, czym może być spowodowana tak duża efektywność kursu opartego na streszczaniu czytanych tekstów zarówno w kontekście sprawności czytania, jak i pisanie w języku obcym. Jest wysoce prawdopodobne, że do skuteczności tej metody uczenia języka przyczyniły się następujące czynniki:

- **Streszczenie wpływa na głębsze przetworzenie *input*.** Według teorii Craika i Lockharta (1972) trwałość zapamiętywania informacji jest bezpośrednio uzależniona od głębokości przetworzenia danych, która oznacza wyższy stopień analizy semantycznej lub kognitywnej. Im głębsze poziomy analizy zostaną podjęte podczas przetwarzania danych, tym silniejszy i bardziej trwały ślad pozostanie w pamięci po tych danych. Można więc założyć, że aby streścić tekst, należy go najpierw głęboko przetworzyć m.in. w celu jego zrozumienia, zidentyfikowania ważnych i nieważnych treści oraz relacji między nimi. Ponadto uogólnienie i konstrukcja są operacjami, które wymagają głębokiego

przetworzenia treści. Zatem studenci, aby streścić tekst w języku obcym, muszą poddać go głębokiej analizie. Wyniki z eksperymentu badawczego wskazują, że studenci podczas streszczania zapamiętali większą ilość słownictwa, zapamiętali je także w odpowiednim kontekście i wraz z zasadami łączliwości leksykalnej (kolokacjami), a także utrwalili poprawne stosowanie reguł gramatycznych.

- **Organizacja danych mająca miejsce podczas streszczania.** Organizacja danych jest elementem teorii ACT (*Adaptive Control of Thought*) Andersona (1983, 1988). Na skuteczność strategii organizacji wskazują także Arabski (1997), Włodarski (1990) i Chlewiński (1997). Według tych autorów osoby, które organizują i reorganizują treści (w kontekście streszczenia będzie to mieć miejsce poprzez operacje eliminacji, uogólniania, konstrukcji treści oraz grupowanie treści według wątków, aby uniknąć powtarzania się informacji), uzyskują lepsze wyniki w ich późniejszym przywoływaniu. Można zatem przyjąć, że podczas organizowania danych na potrzeby streszczania studenci pośrednio utrwalali także słownictwo, za pomocą którego wyrażone były dane treści oraz utrwalali struktury gramatyczne, które występowały w analizowanym tekście. Ponadto, aby napisać streszczenie musieli zarówno zwerbalizować treści, jak i wyrazić je za pomocą odpowiednich struktur gramatycznych.

- **Tworzenie makrostruktury dyskursu.** Kintsch i van Dijk (1978) piszą, iż operacje prowadzące do utworzenia makrostruktury sprawiają, że makropropozycje są zapamiętywane w trwały i efektywny sposób. Wiąże się to także z właściwością makropropozycji zwaną *high reproduction probability* (zob. rozdz. 4.3.1.), która oznacza, że podczas rozumienia tekstu propozycje te często wykorzystuje się do przetwarzania przychodzących informacji i dzięki temu są one dłużej i lepiej przechowywane w pamięci oraz zostaną łatwiej przywołane w potrzebnym momencie. Mimo że makropropozycje nie mają formy, są to bowiem „koncepty”, można tę teorię spróbować zinterpretować w kontekście dobrej znajomości słownictwa w grupie eksperymentalnej w porównaniu do grupy kontrolnej. Wydaje się prawdopodobne, że podczas tworzenia streszczenia forma makropropozycji zostaje także zapamiętana, ponieważ trzeba tę makropropozycję wyrazić później w streszczeniu. Jeżeli student streszczałby tekst np. o światłowodach i terminologia w tym tekście

byłaby dla niego nowa, wydaje się, że forma służąca do wyrażenia makropropozycji, czyli kluczowych dla tekstu terminów w języku obcym, zostanie także zapamiętana.

- **Dokładna analiza struktury czytanego tekstu.** Aby streścić tekst i zidentyfikować ważne treści oraz zbędne szczegóły, konieczna jest dokładna analiza struktury tekstu. Poszukiwanie i odkrywanie sensownej struktury podnosi efektywność zapamiętywania analizowanego materiału (Arabski, 1997).
- **Poszukiwanie sensu treści zawartych w tekście.** Podczas streszczania studenci musieli w pełni zrozumieć tekst, czyli musieli zidentyfikować, bądź zrozumieć sens odbieranego dyskursu. Oznacza to, że odkrywali relacje między informacjami w tekście, ustalali, o czym jest dany akapit, grupa akapitów, czy też z czym związany jest dany wątek. A przecież właśnie te umiejętności wyjątkowo potrzebne były do rozwiązania testu sprawdzającego rozumienie tekstu.
- **Wysoka aktywność potrzebna do streszczenia tekstu.** Podczas streszczania studenci wykazywali bardzo dużą aktywność, która charakteryzowała się dokładną analizą tekstu, poszukiwaniem jego struktury, identyfikacją relacji między informacjami, ustalaniem hierarchii ważności w czytanych informacjach oraz przeprowadzaniem operacji prowadzących do kondensacji treści. Duża aktywność to czynnik, który wspomaga trwałość i wierność przechowywanych danych (Arabski, 1997). Można więc przypuszczać, iż oprócz streszczanych treści studenci zapamiętali formę ich wyrażania. Zwłaszcza, że musieli przecież zwerbalizować skondensowane treści, aby napisać streszczenie w języku obcym, do czego konieczne była znajomość słownictwa z zakresu tematyki poruszanej przez tekst oraz odpowiednie struktury gramatyczne do wyrażenia relacji między informacjami.
- **Produktywność.** Według *output hypothesis* (Ellis, 1994) przyswojenie danej struktury wzrasta w przypadku, kiedy uczeń może użyć jej produktywnie w odpowiednim kontekście. Streszczanie zapewnia ten sprzyjający przyswajaniu języka warunek, ponieważ jest czynnością produktywną, w której uczeń stosuje słownictwo odpowiednio związane z kontekstem wypowiedzi.
- **Poszukiwanie synonimów.** Podczas tworzenia streszczeń studenci nie mogli dosłownie kopiować fragmentów tekstu źródłowego. Dlatego też musieli

produktywnie zastosować synonimy wyrazów występujących w czytany tekście, co przyczyniło się do rozwoju kompetencji leksykalnej w języku obcym.

- **Regularność.** Streszczenia pisane były regularnie, a więc uczeń aktywnie uczestniczył w procesie dydaktycznym, który nie ograniczał się wyłącznie do pobytu w klasie, lecz angażował studenta do regularnej i związanej ze sprawnościami produktywnymi pracy w domu.
- **Wysoka aktywizacja grupy.** Punkt ten także wiąże się z argumentami przedstawionymi powyżej. Warto dodać, że podczas kursu opartego na streszczaniu czytanych tekstów zaktywizowana została cała grupa. Należy także w tym kontekście wspomnieć, że w przeciwieństwie do ćwiczeń związanych z rozumieniem tekstu typu *true/false* lub *multiple choice test*, streszczenie jest pracą domową, której nie da się odpisać od kolegi na przerwie i która aktywizuje do produktywniej nauki języka całą grupę.

Reasumując, głębszy poziom przetwarzania treści podczas streszczania w języku obcym, tworzenie makrostruktury, poszukiwanie sensu tekstu połączone z dokładną analizą jego struktury, reorganizacja danych oraz wysoka aktywność jednostki z tym związana mają pozytywny wpływ na rozwój sprawności pisania i czytania w języku angielskim. Wyrazem tego są znacznie lepsze wyniki uzyskane przez grupę eksperymentalną w zakresie rozumienia tekstów i wypowiedzi pisemnej, a także znaczny przyrost kompetencji językowej w ciągu zaledwie sześciu miesięcy.

Bibliografia:

1. Alexander L. G. (1975). *Sixty Steps to Précis*. Longman Group United Kingdom.
2. Adolphi, K. (1996). Eine fachliche Textsorte in ihren Bezügen und Abgrenzungen: Die Textsortenvariante 'Extended Abstract'. W: H. Kalverkämper, K-D. Baumann (red.) *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen: Gunter Narr, 478–500.
3. Anderson, V., Hidi, S. (1988/1989). Teaching students to summarize. *Educational Leadership*, 46, 26-28.
4. Anderson J. R., Budiu R., Reder L. M. (2001). A Theory of Sentence Memory as Part of A General Theory of Memory, *Journal of Memory and Language*, 45, 337-367. Dostęp w Internecie: [5 września 2005].
<http://www.cs.cmu.edu/~ralucav/papers/jml.pdf>
5. Arabski, J. (1997). *Przyswajanie języka i pamięć werbalna*. Katowice, Śląsk.
6. Armbruster, B., Anderson, T. Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22, 331-346.
7. Arnaudet, M., Barret M. (1984). *Approaches to Academic Reading and Writing*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc., 33-39.
8. Arndt, V. (1987). Six writers in search of texts: A protocol based study of L1 and L2 writing, *ELT Journal*, 41(4), 257-267.
9. Babska, Z. (1975). Metody badawcze stosowane w psychologii rozwojowej. W: M. Żebrowska (red.). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
10. Bartmiński, J. (1992). Streszczanie w aspekcie typologii tekstów. W: T. Dobrzyńska (red.). *Typy tekstów. Zbiór studiów*. Warszawa.
11. Basham, C. S. (1986). *Summary writing: a study in textual and contextual constraints*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Michigan.
12. Basham, C. S., Rounds, P. L. (1986). A Discourse Analysis Approach to Summary Writing. *Papers in Applied Linguistics - Michigan*, 1(2), 88-104.
13. Bean, T. W., Steenwyk, E. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16, 297-306.

14. Bensoussan, M., Kreindler, I. (1990). Improving advanced reading comprehension in a foreign language: summaries vs. short-answer questions. *Journal of Research in Reading*, 13(1), 55-68.
15. Borkowski, J. G., Levers, S., Gruenenfelder, T. M. (1976). Transfer of Mediational Strategies in Children: The Role of Activity and Awareness During Strategy Acquisition. *Child Development*, 47(3), 779-786.
16. Brenzel, E. (1984). Summarizing in a Second Language. W: H. Dechert, D. Mohle, M. Raupach (red.). *Second Language Productions*. Tübingen, 69-113.
17. Brown, A. L., Campione, J. C., Day, J. D. (1981). Learning to Learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-24.
18. Brown, A. L., Day, J. D. (1983a). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
19. Brown, A. L., Day, J. D. (1983b). The Development Plans for Summarizing Texts. *Child Development*, 54, 968-979.
20. Brown, A. L., Day, J. D., Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
21. Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman.
22. Brown, J. D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research Design*. Cambridge University Press.
23. Bühler-Otten, S. (2000). Textzusammenfassungen im Germanistikstudium in der Türkei. W: H.-J. Krumm (red.). *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung in Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck/Wien: StudienVerlag, 156-189.
24. Buschke, H., Schaier A. H. (1979). Memory units, ideas, and propositions in semantic remembering. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 549-563.
25. Busch-Lauer, I.-A. (2004) Textbausteine in Abstracts. W: A. Wolff, T. Ostermann, C. Chlosta (red.). *Integration durch Fremdsprache. Band 73. Materialien DaF*. Regensburg.

26. Campbell, C. (1990). Writing with others' words. Using background reading texts in academic compositions. W: C. Campbell (red.). *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. 211-230. Cambridge. CUP.
27. Carne, P., Hashemi, L., Thomas, B. (1996). *Cambridge Practice Tests for First Certificate 2*. Cambridge University Press.
28. Carr, E., Ogle D. (1987). K-W-L Plus: A Strategy for Comprehension and Summarization. *Journal of Reading*, 30, 626-631.
29. Casazza, M. E. (1992). Teaching summary writing to enhance comprehension. *Reading Today*, 9, 26.
30. Casazza, M. E. (1993). Using a model of direct instruction to teach summary writing in a college reading class. *Journal of Reading*, 37, 202-208.
31. Chimbanga, A. B. (2001). *Summary protocols used by ESL first year students of the University of Botswana: a cognitive and meta-cognitive analysis*. The International Conference on Integrating Content and Language. July, Peninsula Technicon, Cape Town.
32. Chlewiński, Z., Hankała, A., Jagodzińska M., Mazurek B. (1997). *Psychologia pamięci*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
33. Clarke, M. A. (1980) The short-circuit hypothesis of ESL reading. *Modern Language Journal*, 64, 203-209.
34. Coffman, G. A. (1994). The influence of question and story variations on sixth graders' summarization behaviors. *Reading Research and Instruction*, 34(1), 19-38.
35. Cohen, A. D. (1988). *The taking and rating of summary tasks on a foreign-language reading comprehension test*. Working Papers, São Paulo, n. 19, School of Education, Hebrew University of Jerusalem.
36. Connor, U. (1984). Recall of text: differences between first and second language readers. *TESOL Quarterly*, 18/2, 239-255.
37. Council of Europe: Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2001). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Warszawa 2003.
38. Craik F. I., Lockhart, R. S. (1972). Levels of Processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.

39. Crothers, E. (1972). Memory structure and the recall of discourse. W: R. O. Freedle, J. B. Carroll (red.). *Language comprehension and the acquisition of knowledge*. Washington, DC: Winston, 201–238..
40. Cumming, A., Rebuffot, J., Ledwell, M. (1989). Reading and Summarizing challenging texts in first and second languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 201-219.
41. Czwartos, B. (2000). Metodologia pomiaru wpływu antycypacji na efektywność zapamiętywania struktur leksykalnych. W: J. Arabski (red.). *Metody badan glottodydaktycznych. Materiały z Konferencji*. Katowice, 69-87.
42. D'Angelo, K. (1983). Précis writing: Promoting vocabulary development and comprehension. *Journal of Reading*, 20, 534-553.
43. Dakowska, M. (2001). *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
44. Day, J.D. (1980). *Training summarization skills: A comparison of teaching methods*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign, Il.
45. Day, J. D. (1986). Teaching summarization skills. Influence of student level and strategy difficulty. *Cognition and Instruction*, 3, 193-210.
46. de Serrano, N. (1984). Patterns of reading in L1 and L2. W: D. Singleton, D. Little (red.). *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: Irish and British Association for Applied Linguistics, 165-176.
47. Dennis, G. W., Sharp, D. W. H. (1966). *The art of Summary*. London: Longmans.
48. Edge, J. (1983). Reading to take notes and to summarize; a classroom procedure. *Reading in a Foreign Language*, 1, 93-98.
Dostęp w Internecie: [17 kwietnia 2004].
<http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl12edge.pdf>
49. Ehlich, K. (2003). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. W: K. Ehlich, A. Steets (red.). *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 13-28.
50. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

51. Encyklopedia wiedzy o książce. (1971). A. Birkenmajer, B. Kocowski i J. Trznadlowski (red.). Wrocław [i in.]: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1971.
52. Encyklopedia współczesnego bibliotekarstwa polskiego. (1976). K. Głombiowski (red.) Warszawa [i in.]: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976.
53. Engel, U., Hartl, B. (1988). Zur Zusammenfassung eines Lehrtextes unter dem Einfluss von Strategien aus psychologischer Sicht. *Deutsch als Fremdsprache*, 25/1, 33-39.
54. Feng, Q., Shi, L. (2003). Summary Writing Performance of Japanese Exchange Students in Canada. *Web Proceedings*. Dostęp w Internecie: [5 września 2004].
<http://ec.hku.hk/kd2proc/proceedings/fullpaper/Theme2FullPapers/Feng&ShiLing.pdf>
55. Ferguson, G., Takane Y. (1997). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
56. Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving . W: L. Resnick (red.). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 231-236.
57. Flottum, K. (1985). Methodological problems in the analysis of student summaries. W: *Text*, 4(5), 291-307.
58. Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, 19-36.
59. Friend, R. (2000/2001). Teaching summarization as a content area reading strategy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*.
60. Friend, R. (2002). Effects of Strategy Instruction on Summary Writing of College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 3-24.
61. Gajda S. (1982). *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Wrocław.
62. Gajria M., Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(6), 508-516.
63. Gambrell, L. B., Kapinus B. A., Wilson. R. M. (1987). Using Mental Imagery and Summarization to Achieve Independence in Comprehension. *Journal of Reading*, 30, 638-642.

64. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
65. Garner, R. (1982). Efficient Text Summarization: Costs and Benefits. *Journal of Educational Research*, 75, 275-279.
66. Garner, R. (1985). Text summarization deficiencies among older students: Awareness or production ability? *American Educational Research Journal*, 22, 549-60.
67. Garner, R., Belcher, V., Winfield, E., Smith, T. (1985). Multiple Measures of text summarization proficiency: What can fifth-grade students do? *Research in the Teaching of English*, 19, 140-153.
68. Garner, R., McCaleb J. L. (1985). Effects of Text Manipulations on Quality of Written Summaries. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 139-149.
69. Garrido M. R. (2004). *Abridging Information in Marketing Articles and Business Reports: Executive Summaries*.
Dostęp w Internecie: [27 listopada 2004].
<http://www.enstbretagne.fr/GLATBARCELONA2004/resumes/17%20GARRIDO.html>
70. Gass, S. (1998). Second language vocabulary acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92-106.
71. Gass, S., Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey London.
72. Geiselman, R., Samet, M. C. (1980). Summarizing military information: An application of schema theory. *Human Factors*, 22, 693-705.
73. Glenberg, A. M., Kruley, P., Langston, W. E. (1994). Analogical processes in comprehension: Simulation of a mental model. W: M. A. Gernsbacher (red.), *Handbook of psycholinguistics*. Orlando, FL: Academic Press.
74. Gnutzmann, C. (1993). Abstracts und Zusammenfassungen im Deutsch-Englischen Vergleich. Das Passiv als Interkulturelles und Teildifferenzierendes Signal. W: Müller, B.-D. (red.). *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Iudicium Verlag, München, 363-378.

75. Grabowska, Marta (1979). *Streszczenia dokumentacyjne. (Wybrane problemy)*. Materiały szkoleniowe Centrum Informacji Naukowej, Technicznej i Ekonomicznej z. 11. Warszawa.
76. Grabowska, Monika (2001). Streszczenie, dyskusja i lektura metodyczna w języku francuskim – od erudycji do kompetencji. *Języki obce w szkole*, 3/2001.
77. Grzenia, J. (1996). Streszczenie jako forma poetycka. W: *Tekst i jego odmiany*. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Badań Literackich. 53-62.
78. Guindon, R., Kintsch, W. (1984). Priming macropropositions: Evidence for the primacy of macropropositions in the memory for text. *Journal of Learning and Verbal Behavior*, 23, 508-518.
79. Gumpert, D. E. (2003). *How to Really Create a Successful Business Plan: Step-by-Step Guide*. Inc. Magazine.
80. Hare, V.C. (1992). Summarizing text. W: J. W. Irwin, M. A. Doyle, (red.). *Reading/writing connection: Learning from research*. Newark, NJ: International Reading Association, 96-118.
81. Hare, V. C., Borchardt, K. M. (1984). Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly*, XX/1, 62-78.
82. Head, M. H., Readence, J. E., Buss, R. R. (1989). An examination of summary writing as a measure of reading comprehension. *Reading Research and Instruction*, 28, 1-11.
83. Hidi, S., Anderson, V. (1986). Producing Written Summaries: Task Demands, Cognitive Operations and Implications for Instructions. *Review of Educational Research*, 56, 473-493.
84. Hill, M. (1991). Writing Summaries Promotes Thinking and Learning Across the Curriculum - But Why Are They So Difficult to Write? *Journal of Reading*, 34(7), 536-539.
85. Hornung, A. (1999). Zusammenfassen heißt lesen lernen - über die Interdependenz von Verständnis- und Schreibschwierigkeiten. W: H. Barkowski, A. Wolff (red.). *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand*, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprach., 52, 321-341.

86. Hutchins, J. (1987). Summarization: Some problems and methods. W: K. Jones (red.). *Meaning: The Frontier of Informatics* 9, 151-173. Dostęp w Internecie: [5 września 2004]
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/WJHutchins/Informatics-1987.pdf>
87. Iatsko, V. (2001). Linguistic Aspects of Summarization. *Philologie im Netz* 18/2001. Dostęp w Internecie: [5 września 2004].
<http://www.fu-berlin.de/phn/phn18/p18t3.htm>
88. Iluk, J. (1994). Zur Aufwertung der Schreibfertigkeit im FSU. Studien zur deutschen Sprache und Literatur. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 1426. Katowice.
89. Iluk, J. (2005). Methodische Binsenweisheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht. W: H. Purchel, T. Tinnefeld (red.). *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. AKS-Verlag. Bochum.
90. *Informator maturalny od roku 2005 z języka angielskiego*. (2003). Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie w porozumieniu z Centralną Komisją Egzaminacyjną w Warszawie. Warszawa. Dostęp w Internecie: [20 lipca 2006].
http://www.cke.edu.pl/podstrony/inform_matur/angielski.pdf
91. Jacobowitz, T. (1990). AIM: A Metacognitive Strategy for Constructing the Main Idea of Text. *Journal of Reading*, 33, 620-624.
92. Jencke, G. E. (1935). *A study of précis writing as a composition technique*. New York: Teachers College, Columbia University.
93. Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea. summarization program and self-monitoring on Reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 379-396
94. Johns, A. M. (1985). Summary protocols of „under-prepared” and „adept” University students: replications and distortions of the original. *Language Learning*, 35/4, 497-517.
95. Johns, A. M. (1988). Reading for Summarising: An Approach to Text Orientation and Processing. *Reading in a Foreign Language*, 4/2, 79-90.

96. Johns, A. M., Mayes, P. (1990). An Analysis of Summary Protocols of University Students. *Applied Linguistics*, 11/3, 254-271.
97. Johnson, N. S. (1978). *Structural analysis of the development of story recall and summarization*. Unpublished doctoral dissertation. University of California at San Diego.
98. Johnson, N. S. (1982). What do you do if you can't tell the whole story? The development of summarization skills. W: K.E. Nelson (red.). *Children's language*, Vol. 5, New York: Gardner.
99. Johnson, R. E. (1970). Recall of prose as a function of the structural importance of the linguistic unit. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 12-20.
100. Johnson-Laird, P. (1983). *Mental models*. Harvard, Mass: Harvard University Press.
101. Johnston, P., Afflerbach, P. (1985). The process of constructing main ideas from text, *Cognition and Instruction*, 2(3&4), 207-232.
102. Johnston, R. (1969). Civil service précis. London: Longmans, Green.
103. Jones, S., Tetroe, J. (1987). Composing in a second language. In A. Matsushashi (red.). *Writing in real time*. Norwood, NJ: Ablex. 34-57.
104. Kesling, G. (1993). *Schreibprozess und textstruktur: empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen*. Tübingen: Niemeyer.
105. Kieras, D. E. (1982). A model of reader strategy for abstracting main ideas from simple technical prose. *Text*, 2, 47-81.
106. Kim, S. A. (2001). Characteristics of EFL Readers' Summary Writing: A Study with Korean University Students. *Foreign Language Annals*, 34(6), 569-581.
107. King, A. (1992). Comparison of Self-Questioning, Summarizing, and Notetaking - Review as Strategies for Learning from Lectures. *American Education Research Journal*, 28(2), 303-323,.
108. Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and Microprocesses in the Development of Summarization Skill. *Cognition and Instruction*, 7, 161-195.

109. Kintsch, E., Steinhart, D., Stahl, G., and the LSA Research Group (2000). *Developing Summarization Skills through the Use of LSA-Based Feedback*. Dostęp w Internecie: [17 kwietnia 2006].
<http://citeseer.ist.psu.edu/kintsch00developing.html>
110. Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
111. Kintsch, W. (1994). Text Comprehension, Memory, and Learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
112. Kintsch, W., Kozminsky, E. (1977). Summarizing stories after reading and listening. *Journal of Educational Psychology*, 69, 491-499.
113. Kintsch, W., Mandel T. S., Kozminsky. E. (1977). Summarizing Scrambled Stories. *Memory and Cognition*, 5, 547-552.
114. Kintsch, W., van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85/5, 363-394.
115. Kirkland, M. R., Saunders, M. A. (1991). Maximizing Student Performance in Summary Writing: Managing Cognitive Load. *TESOL Quarterly*, 25, 1
116. Komorowska, H. (1982). *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa.
117. Komorowska, H. (2003). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
118. Kozminsky, E., Graetz, N. (1986). First vs second language comprehension: some evidence from text summarizing. *Journal of Research in Reading*, 9(1), 3-21.
119. Kretzenbacher H. L. (1990). *Rekapitulation: Textstrategien der Zusammenfassung von wissenschaftlichen Fachtexten*. Tübingen : Narr.
120. Kurcz, I. (1987). *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe PWN.
121. Kurcz, I. (1992). *Pamięć. Uczenie się. Język*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
122. Lai, F. K. (1993). The effects of a summer reading course on reading and writing skills. *System*, 21(1), 87-100.
123. Langan, J. (1993). *Ten steps to advancing college reading skills*. Townsend Press.

124. Lee, J. F. (1986). On the use of the recall task to measure L2 reading comprehension. *Studies in Second-Language Acquisition*, 8, 83-93.
125. Lehnert, W. G. (1981). Plot units and narrative summarization. *Cognitive science. October-November*, 293-331.
126. Leonard, A. W., Fuess, C. M. (1929). *Practical précis writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
127. Long, J., Harding-Esch, E. (1978). Summary and recall of text in first and second languages: some factors contributing to performance difficulties. W: D. Gerver. (red.). *Language Interpretation and Communication*. Plenum Press, 273-287.
128. Lydall, G. O. E. (1931). *A practical guide to précis writing and indexing*. London: MacDonald & Evans.
129. Łobocki, M. (2003). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” .
130. Malone, L. D., Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(3), 270-279.
131. Marciszewski W. (1970). *Sposoby streszczania i odmiany streszczeń*, „Studia semiotyczne” I.
132. McAnulty, S. J. (1981). Paraphrase, summary, précis: advantages, definitions, models. *Teaching English in the Two-year Colleges*, 8/1, 47-51.
133. Mcneil, J., Donant, L. (1982). Summarization strategy for improving reading comprehension. W: J. A. Niles, L. A. Harris (red.). *New inquiring in reading research and instruction*. Rochester, NY: National Reading Conference, 215-219.
134. Meara, P. (1984). The study of lexis in interlanguage. W: A. Davies, C. Criper and A. Howatt (red.). *Interlanguage*. Edinburgh: University of Edinburgh Press.
135. Michońska-Stadnik, A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
136. Moreau, J. A. (1977). *La contraction et la synthèse de textes*. Paris: Nathan.
137. Morfaux, L.-M., Prévost R. (1984). *Résumé et synthèse de textes: méthodes et textes d'application avec un mémento grammatical et orthographique*.
138. Naunton, J. (1996). *Think First Certificate*. Longman.

139. Nelson, J. R., Smith, D.J., Dodd, J. M. (1992). The effects of teaching a summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science text. *Education and Treatment of Children*, 15(3), 228-234.
140. Niska, H. (1999). *Text Linguistic Models for the Study of Simultaneous Interpreting*, Stockholm University, 1999 Dostęp w Internecie: [1 kwietnia 2002]. <http://www.geocities.com/~tolk/lic/LIC990329.htm>
141. Oldenburg, H. (1992). *Angewandte Fachtextlinguistik. 'Conlusion' und Zusammenfassungen*. Tübingen: Narr.
142. Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
143. Palincsar, A., Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-75.
144. Palmer, J. C. (1996). The Use of Summarization Strategies in the Development of the Linguistic Competence of Business English Students. *Colecci— Microfitxes*. Castelló. Universitat Jaume I.
145. Palmer, J. C. (1997). Do I Have to Use my Own Words?- Summarising as a Tool to Enhance Writing Skills in the ESP Classroom". W: R. M. Chamorro, A. R. Navarrete (red.). *Lenguas Aplicadas a las Ciencias y la Tecnolog'a: Aproximaciones*, Cúceres: Universidad de Extremadura.
146. Pressley, M., Borkowski, J. G., O'Sullivan, J. (1985). Children's metamemory and the teaching of memory strategies. W: D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon, T. G. Waller (red.). *Metacognition, cognition, and human performance: Theoretical perspectives*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich, 111-153.
147. Przyłubscy, E. i F. (1985). *Język polski na co dzień*. Warszawa. Wiedza Powszechna.
148. Ratteray, O. M. T. (1985). Expanding Roles for Summarized Information. *Written Communication*, 2(4), 457-472.
Dostęp w Internecie: [27 listopada 2004].
<http://home.arcor.de/civici01a/teaching/osi/ratteray.htm>
149. Ratteray, O. M. T. (1989). Hit the mark with better summaries. *Supervisory Management*, 34(9), 43-45.

150. Rayne, A. (1976). Précis writing: An approach to basic composition. *College Composition and Communication*, 27, 403-406.
151. Reder, L. M., Anderson, J. R. (1980). A Comparison of Texts and Their Summaries: Memorial Consequences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 121-134.
152. Reder, L. M., Anderson, J. R. (1982). Effects of spacing and embellishment on memory for the main points of a text. *Memory and Cognition*, 10, 97-102.
153. Rinehart, S. D., Stahl, S. A., Erickson, L. G. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 422-437.
154. Rinehart, S. D., Thomas, K. F. (1993). Summarization ability and text recall by novice students. *Reading Research and Instruction*, 32(4), 24-32.
155. Ross, S. M., Digesta, F. I. (1976). Oral Summary as a review strategy for enhancing recall of textual material. *Journal of Educational Psychology*, 68, 689-695.
156. Ruddell, R. B., Boyle, O. F. (1989). A Study of Cognitive Mapping As a Means to Improve Summarization and Comprehension of Expository Text." *Reading Research and Instruction*, 29(1), 12-22.
157. Rumelhart, D. E. (1977). Understanding and Summarizing Brief Stories. W: D. Laberge, S. J. Samuels (red.). *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*. Hillsdale NJ. Erlbaum.
158. Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. W: R.J. Spiro, B.C. Bruce, W.F. Brewer (red.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 33-58.
159. Sarig, G. (1987). High level reading in the first and in the foreign language: some comparative process data. W: J. Devine, P.L. Carrell, D.E. Eskey (red.). *Research in Reading in English as a Second Language*. Washington D.C.: TESOL, 107-120.
160. Sarig, G. (1993). Composing a study-summary: A reading/writing encounter. W: J.G. Carson, I. Leki (red.). *Reading in the composition classroom: Second language perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 161-182.

161. Schnotz, W., Ballstaedt, St.-P., Mandl, H. (1981). Kognitive Prozesse beim Zusammenfassen von Lehrtexten. W. H. Mandl (red.). *Zur Psychologie der Textverarbeitung*. München: Urban & Schwarzenberg.
162. Schoenheimer, H. P., Ganderton, W., Campbell, R. M. (1965). *Summary: Précis with a purpose*. London: Ginn.
163. Sherrard, C. (1986). Summary writing: a topographical study. *Written Communication*, 3, 25-30.
164. Sherrard, C. (1989). Teaching Students to Summarize: Applying Textlinguistics. *System*, 17(1), 1-11.
165. Sjostrom, C. L., Hare, V. C. (1984). Teaching high school students to identify main ideas in expository texts. *Journal of Educational Research*, 78, 114-118.
166. Skerry, G. E. (1901). Skerry's advanced indexing and précis writing (Part 2). London: Messrs. G. E. Skerry.
167. Skolnik, H. (1979). Historical Development of Abstracting. *Journal of Chemical Information and Computer Science*, 19(4), 215-218.
168. Słownik języka polskiego, PWN. (1978-1981). M. Szymczak (red.). Warszawa. Dostęp w Internecie: [1 czerwca 2006].
<http://sjp.pwn.pl/>
169. Stanton, A., Stephens, M. (2001). *Fast Track to FCE*. Longman.
170. Steets, A. (2004). Die Zussamenfassung und ihre didaktische Nutzung für die Wissenschaftspropädeutik. W: A. Wolff, T. Ostermann, C. Chlosta, *Integration durch Fremdsprache*, 73, Materialien DaF. Regensburg.
171. Stotesbury, H. (1990). Finnish History Students as 'Liminal' Summarizers in the threshold of Academia. *Reports from the Language Centre for Finnish Universities*, No. 38.
172. Symons, S., Pressley, M. (1993). Prior Knowledge Affects Text Search Success and Extraction of Information. *Reading Research Quarterly*, 28 (1), 251-259.
173. Taylor, B. M. (1985). Toward an understanding of factors contributing to children's difficulty summarizing textbook material. W: J.A. Niles, R.V. Lalik (red.). *Issues in literacy: A research perspective*. Rochester, NY: National Reading Conference, 125-131.

174. Taylor, B. M., Beach, R. W. (1984). The effect of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 19, 132-146.
175. Taylor, K. K. (1983). Can college students summarize? *Journal of Reading*, 26, 254-528.
176. Taylor, K. K. (1984). The different summary skills of inexperienced and professional writers. *Journal of Reading*, 27, 691-699.
177. Taylor, K. K. (1986). Summary writing by young children. *Reading Research Quarterly*, 21/2, 193-207.
178. Trawiński, M. (2005). *An Outline of Second Language Acquisition Theories*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
179. Trzęsicki, K. (1986). *Streszczenie jako operacja nad sematyczno-rematyczną strukturą tekstu*. W wyd. zbior. *Teoria tekstu*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa.
180. Uso, E., Palmer, J. C. (1998). A Product-Focused Approach to Text Summarization. *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, No. 1, Dostęp w Internecie: [1 lipca 2003].
<http://iteslj.org/Articles/Juan-TextSummary.html>
181. van Dijk, T. A. (1977). *Pragmatic macro-structures in discourse and cognition*. W: M. de Mey i in., (red.). 99-113. University of Ghent. Dostęp w Internecie: [1 lutego 2005].
<http://www.discourse-in-society.org/teun.html>
182. van Dijk, T. (1979). Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2, 113-126. Dostęp w Internecie: [1 lutego 2005].
<http://www.discourse-in-society.org/>
183. van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
184. van Dijk T. A, Kintsch W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York : Academic Press.
185. Wade-Stein, D., Kintsch, E. (2004). Summary Street: Interactive Computer Support for Writing. *Cognition and Instruction*, 22 (3), 333-362.
186. Watson, F. (red.). (1922). Précis writing, How to teach. *The encyclopedia and dictionary of education*, vol.3, 1330-1331. London: Sir Isaak Pitman & Sons.

187. Weisberg, R., Balajthy, E. (1990). Development of disabled readers'. metacomprehension ability through summarization training using expository text: Results of three studies. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6, 117-136.
188. Williams, J. P. (1984). Categorization, Macrostructure and Finding the Main Idea. *Journal of Educational Psychology*. vol. 76, no 5, 874-879.
189. Winogard, P. (1982). *An examination of strategic difficulties in summarizing texts*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana.
190. Winogard, P. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, XIX, 4, 404-425.
191. Wittrock, M. C., Alesandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27(3), 489-502.
192. Włodarski, Z. (1990). *Z tajemnic ludzkiej pamięci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
193. Wohl, M. (1978). *Techniques for writing*. Composition. Newbury House.
194. Wojtasiewicz O. A. (1977). Próba formalnej definicji pojęcia streszczenia. *Studia Semiotyczne* VII.
195. Wood, E., Winne, P. H., Carney, P. A. (1995). Evaluating the effects of training high school students to use summarization when training includes analogically similar information. *Journal of Reading Behavior*, 27(4).
196. Wysocka, M. (2000). Pułapki metodologiczne w projektowaniu badań nad procesem nauczania/uczenia się języka obcego. J. Arabski (red.) *Metody badań glottodydaktycznych. Materiały z Konferencji*. Katowice.
197. Yang, L., Shi, L. (2003). Exploring six MBA Students' Summary Writing by Introspection. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 165-192.

Załącznik 1.

Lista propozycji do podanego z lewej strony fragmentu tekstu (Kintsch i van Dijk, 1978, 376-377)

Proposition number	Proposition	
1	(SERIES, ENCOUNTER)	A series of violent, bloody encounters between police and Black Panther Party members punctuated the early summer days of 1969. Soon after, a group of Black students I teach at California State College, Los Angeles, who were members of the Panther Party, began to complain of continuous harassment by law enforcement officers. Among their many grievances, they complained about receiving so many traffic
2	(VIOLENT, ENCOUNTER)	
3	(BLOODY, ENCOUNTER)	
4	(BETWEEN, ENCOUNTER, POLICE, BLACK PANTHER)	
5	(TIME: IN, ENCOUNTER, SUMMER)	
6	(EARLY, SUMMER)	
7	(TIME: IN, SUMMER, 1969)	
8	(SOON, 9)	citations that some were in danger of losing their driving privileges. During one lengthy discussion, we realized that all of them drove automobiles with Panther Party signs glued to their bumpers. This is a report of a study that I undertook to assess the seriousness of their charges and to determine whether we were hearing the voice of paranoia or reality. (Heussenstam, 1971, p. 32)
9	(AFTER, 4, 16)	
10	(GROUP, STUDENT)	
11	(BLACK, STUDENT)	
12	(TEACH, SPEAKER, STUDENT)	
13	(LOCATION: AT, 12, CAL STATE COLLEGE)	
14	(LOCATION: AT, CAL STATE COLLEGE, LOS ANGELES)	
15	(IS A, STUDENT, BLACK PANTHER)	
16	(BEGIN, 17)	
17	(COMPLAIN, STUDENT, 19)	
18	(CONTINUOUS, 19)	
19	(HARASS, POLICE, STUDENT)	
20	(AMONG, COMPLAINT)	
21	(MANY, COMPLAINT)	
22	(COMPLAIN, STUDENT, 23)	
23	(RECEIVE, STUDENT, TICKET)	
24	(MANY, TICKET)	
25	(CAUSE, 23, 27)	
26	(SOME, STUDENT)	
27	(IN DANGER OF, 26, 28)	
28	(LOSE, 26, LICENSE)	
29	(DURING, DISCUSSION, 32)	
30	(LENGTHY, DISCUSSION)	
31	(AND, STUDENT, SPEAKER)	
32	(REALIZE, 31, 34)	
33	(ALL, STUDENT)	
34	(DRIVE, 33, AUTO)	
35	(HAVE, AUTO, SIGN)	
36	(BLACK PANTHER, SIGN)	
37	(GLUED, SIGN, BUMPER)	
38	(REPORT, SPEAKER, STUDY)	
39	(DO, SPEAKER, STUDY)	
40	(PURPOSE, STUDY, 41)	
41	(ASSESS, STUDY, 42, 43)	
42	(TRUE, 17)	
43	(HEAR, 31, 44)	
44	(OR, 45, 46)	
45	(OF REALITY, VOICE)	
46	(OF PARANOIA, VOICE)	

Note. Lines indicate sentence boundaries. Propositions are numbered for ease of reference. Numbers as propositional arguments refer to the proposition with that number.

Załącznik 2.

Test sprawdzający rozumienie tekstu. Test nr 1.

Practice Test 3

PAPER 1 READING (1 hour 15 minutes)

PART 1

You are going to read an article from a consumer magazine about the London underground railway. Choose the most suitable heading from the list (A–H) for each part (1–6) of the article. There is one extra heading which you do not need to use. There is an example at the beginning (0).

Mark your answers on the separate answer sheet.

- | | |
|----------|----------------------------|
| A | Poor announcements |
| B | Dirty and outdated |
| C | Passengers' opinions count |
| D | Occasional users |
| E | Overcrowded |
| F | A waste of time |
| G | Unreliable |
| H | Under pressure |

THE SERVICE YOU GET ON THE TUBE



0

H

THE WORLD'S first underground railway (the Tube) opened in London in January 1863. Today there are 11 lines serving 272 stations, the busiest of which, King's Cross, sees the start and finish of around 70 million journeys a year. But the system is in crisis – mainly as a result of underinvestment. Overcrowding combined with poor reliability can lead to problems for travellers, particularly those who use the Tube during its busiest hours.

1

This report looks at service and safety on the Underground. It's based on the findings of our survey of passengers. Last June we interviewed 1,698 Tube travellers outside 46 Underground stations in London; 517 regular travellers (those using the Tube throughout the year on three or more days each week) were contacted again and asked more detailed questions by phone.

2

Since 1981 the number of passengers using the Tube has increased by almost half. The increase in passengers has not been matched by an expansion of the Underground system and there is widespread congestion,

particularly during the six peak hours when over 60 per cent of all journeys are made. London Underground Limited (LU) states that over the busiest rush hour no more than one person should have to stand for each seated passenger. But LU's own statistics show that this standard is often not met over large areas of track on a daily basis.

3

Forty-three per cent of regular travellers had missed an appointment or been late for something in the two weeks before the survey because of delays on the Underground.

4

Forty-three per cent of regular travellers mentioned graffiti, rubbish and generally dirty conditions as one of the aspects of the Underground's service they disliked. The aim set by Government for train cleaning is that carriages should be cleaned internally every day they are in use. LU's figures show it has come very close to achieving this. But there are no standards to define or measure how well trains have been cleaned. LU has made progress in dealing with rubbish at major stations but graffiti, old coaches and

unmodernised stations remain serious problems.

5

Well over half of the regular travellers said they were dissatisfied with the information provided when something goes wrong on the system; 72 per cent of those who were dissatisfied complained that the information was wrong or given too late; 49 per cent couldn't hear or understand what was said. LU told us that a new system has been installed, which should mean clearer messages. However, the new system applies only to messages broadcast within stations; those coming from a central control room may not improve for some time to come.

6

Most of this report reflects the experiences of regular Tube travellers but we also asked those who do not travel every day for their views. The most popular type of ticket bought by these travellers was a one-day pass. Few appeared to have had problems finding their way around the system – 89 per cent said finding their way around was 'easy'.

PART 2

You are going to read an article about a photographer. For questions 7–14, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text. Mark your answers on the separate answer sheet.

Biologically Correct



MY LOVE OF NATURE goes right back to my childhood, to the times when I stayed on my grandparents' farm in Suffolk. My father was in the armed forces, so we were always moving and didn't have a home base for any length of time, but I loved going there. I think it was my grandmother who encouraged me more than anyone: she taught me the names of wildflowers and got me interested in looking at the countryside, so it seemed obvious to go on to do Zoology at university.

I didn't get my first camera until after I'd graduated, when I was due to go diving in Norway and needed a method of recording the sea creatures I would find there. My father didn't know anything about photography,

but he bought me an Exakta, which was really quite a good camera for the time, and I went off to take my first pictures of sea anemones and starfish. I became keen very quickly, and learned how to develop and print; obviously I didn't have much money in those days, so I did more black-and-white photography than colour, but it was all still using the camera very much as a tool to record what I found both by diving and on the shore. I had no ambition at all to be a photographer then, or even for some years afterwards.

Unlike many of the wildlife photographers of the time, I trained as a scientist and therefore my way of expressing myself is very different. I've tried from the beginning

to produce pictures which are always biologically correct. There are people who will alter things deliberately; you don't pick up sea creatures from the middle of the shore and take them down to attractive pools at the bottom of the shore without knowing you're doing it. In so doing you're actually falsifying the sort of seaweeds they live on and so on, which may seem unimportant but it is actually changing the natural surroundings to make them prettier. Unfortunately, many of the people who select pictures are looking for attractive images and, at the end of the day, whether it's truthful or not doesn't really matter to them.

It's important to think about the animal first, and there are many occasions when I've not taken a picture because it would have been too disturbing. Nothing is so important that you have to get that shot; of course, there are cases when it would be very sad if you didn't, but it's not the end of the world. There can be a lot of ignorance in people's behaviour towards wild animals and it's a problem that more and more people are going to wild places: while some animals

may get used to cars, they won't get used to people suddenly rushing up to them. The sheer pressure of people, coupled with the fact that there are increasingly few places where no-one else has photographed, means that over the years, life has become much more difficult for the professional wildlife photographer.

Nevertheless, wildlife photographs play a very important part in educating people about what is out there and what needs conserving. Although photography can be an enjoyable pastime, as it is to many people, it is also something that plays a very important part in educating young and old alike. Of the qualities it takes to make a good wildlife photographer, patience is perhaps the most obvious – you just have to be prepared to sit it out. I'm actually more patient now because I write more than ever before, and as long as I've got a bit of paper and a pencil, I don't feel I'm wasting my time. And because I photograph such a wide range of things, even if the main target doesn't appear I can probably find something else to concentrate on instead.

7 Heather Angel decided to go to university and study Zoology because

- A she wanted to improve her life in the countryside.
- B she was persuaded to do so by her grandmother.
- C she was keen on the natural world.
- D she wanted to stop moving around all the time.

8 Why did she get her first camera?

- A She needed to be able to look back at what she had seen.
- B She wanted to find out if she enjoyed photography.
- C Her father thought it was a good idea for her to have one.
- D She wanted to learn how to use one and develop her own prints.

9 How is she different from some of the other wildlife photographers she meets?

- A She tries to make her photographs as attractive as possible.
- B She takes photographs which record accurate natural conditions.
- C She likes to photograph plants as well as wildlife.
- D She knows the best places to find wildlife.

Test 3

- 10 What does 'them' refer to in line 45?
- A sea creatures
 - B attractive pools
 - C seaweeds
 - D natural surroundings
- 11 Heather Angel now finds it more difficult to photograph wild animals because
- A there are fewer of them.
 - B they have become more nervous of people.
 - C it is harder to find suitable places.
 - D they have become frightened of cars.
- 12 Wildlife photography is important because it can make people realise that
- A photography is an enjoyable hobby.
 - B we learn little about wildlife at school.
 - C it is worthwhile visiting the countryside.
 - D it is important to look after wild animals.
- 13 Why is she more patient now?
- A She does other things while waiting.
 - B She has got used to waiting.
 - C She can concentrate better than she used to.
 - D She knows the result will be worth it.
- 14 Which of the following describes Heather Angel?
- A proud
 - B sensitive
 - C aggressive
 - D disappointed

PART 3

You are going to read a newspaper article about a family who live on a farm. Seven paragraphs have been removed from the article. Choose from the paragraphs (A–H) the one which fits each gap (15–20). There is one extra paragraph which you do not need to use. There is an example at the beginning (0). Mark your answers on the separate answer sheet.

Ice-cream that keeps the family together



It is a bitter November evening and the westerly winds are howling across south-west England from the Atlantic Ocean. In the warmth of their old stone farmhouse the Roskilly family's thoughts are turned to summer.

0 H

'It's a bit unusual but it's worth a try next summer,' says Rachel Roskilly, 59. No-one disagrees with her. Next summer the new flavour of ice-cream will be added to the 33 flavours of ice-cream that the family already produces.

15

The herd of cows that is the base of the family

business is his main activity. There are 90 prime milkers, and 60 calves complete the herd.

16

Soon after, in 1960, Joe married Rachel. He has added 45 hectares to the farm but has not gone far from his home. 'This year I have not been out of Cornwall,' he said. 'Rachel and I last had a holiday when our son Toby was four. There has just been too much to do.'

17

'Although we had been making clotted cream since we married and doing holiday lets in the outbuildings for 32 years, we realised that if the

Test 3

farm was ever to support three grown-up children plus their possible families we had to make it a lot more profitable,' Joe said.

18

'We had decided against ice-cream in 1984 because small-scale equipment was not available at the right price,' Joe said. 'But three years later, when we were looking for a small pasteurising machine with which to make whipping cream, we realised that things had changed.'

19

In addition, last summer the family opened The

Croust House, a 50-seater restaurant serving coffee, cream teas, salads and other light lunches, as well as all the ice-creams and Rachel's home-made bread, scones, cakes and jams.

20

'Although the cows are the key to everything we do, I have always felt that being ready to change and expand when necessary makes farming more interesting and more fun than it used to be. The younger generation can get bored by the routine of farming. We can keep their interest by bringing in new ideas when otherwise they might have been tempted away from the countryside.'

- A** Hard work and money have not always gone hand in hand at Tregellast Barton farm. Ten years ago Rachel and Joe were making a turnover of under £50,000 – less than a fifth of what they turn over now.
- B** Two years ago Bryn, who had gained a degree at the Royal College of Art, was tempted back to the farm by the offer of her own stained glass studio. Toby returned this year from a furniture making course to set up a furniture workshop.
- C** 'It is very labour-intensive and it is too early to say how it is doing financially,' Joe said. 'But changing the use of some of the cow sheds cost us very little as we did most of the work ourselves.'
- D** He has been producing milk on the farm, 10 miles from Britain's most southerly point, since he came there to work for his godmother at 17. When she retired she gave Joe the farm of 20 hectares.
- E** 'Rachel and I invested £5,000 in a pasteurising machine and a deep freeze, convinced that making ice-cream would help keep the children's interest in the farm. It's been very successful.'
- F** Joe Roskilly, 63-year-old father of the family, sits at the end of the table in his farmer's overalls. He is silent, but under his shock of grey hair he is attentive.
- G** They looked at ways of making more money from their milk, and also from their Jersey cream, which had a good local reputation. Ice-cream seemed the best idea.
- H** Halva – the Middle Eastern sweet – is the subject of the conversation. Would it make a good ice-cream flavour? Rachel Roskilly thinks it would. Together with sons Jacob, 31, Toby, 25, and daughter Bryn, 29, she had been experimenting with halva, honey, nuts and their own milk and cream for much of the day.

Załącznik 4.
Test sprawdzający rozumienie tekstu. Test nr 3.

PART 4

You are going to read a magazine article about different types of guidebooks. For questions 21–35, choose from the books (A–G). Some of the books may be chosen more than once. When more than one answer is required, these may be given in any order. There is an example at the beginning (0). Mark your answers on the separate answer sheet

- A Blue Guides
- B Everyman Guides
- C Companion Guides
- D Cadogan Guides
- E Rough Guides
- F Lonely Planet series
- G Time Out series

Which type of guidebook:

- is not modern in its approach?

0	C
---	---
- is attractive to look at?

21	
----	--
- offers unconventional views on famous buildings?

22	
----	--
- is not suitable for reading in advance?

23	
----	--
- does not help you find your way around a city?

24	
----	--
- has a style which might annoy some readers?

25	
----	--
- does not give complete coverage of the sights?

26		27	
----	--	----	--
- takes you on a guided tour of the buildings it describes?

28	
----	--

gives you a personal viewpoint?

29	
----	--

does not contain what you might at first expect?

30	
----	--

tells you the history of each building?

31	
----	--

contains examples of artists' work?

32	
----	--

is part of an expanding series?

33		34	
----	--	----	--

concentrates on entertainment?

35	
----	--

GUIDE to the GUIDES

A guidebook can make or break your holiday. The best will encourage, surprise and delight you, the worst can frustrate and annoy, leaving you lost and bored.

The **Blue Guides** are among the best-known cultural guides. They take you through museums room by room. Their tiny print goes into huge detail to describe the background of monuments that other guides ignore. This is really dull stuff. Curl up in bed with a Blue Guide and deep sleep is guaranteed within two pages. On holiday, however – as you stand curious before a small chapel in a backstreet of Rome – it is the only place to find out everything.

The new **Everyman Guides** cannot compete on detail, but they are a lot more fun. A riot of colour springs from the photographs, illustrations, maps and paintings accompanying the text. Visually they are amazing. In particular the Everyman city guides – such as Prague and Vienna – manage to catch the splendour of their subjects.

Both these series are highly functional, but they lack any real character. Not so the lovingly written, academic and very old-fashioned **Companion Guides**. A day in their company is rather like one spent with your (or at least my) favourite, rather mischievous aunt. Seriousness is always mixed with unexpected and pleasant surprises.

I particularly like the **Cadogan** series, rapidly growing now to cover almost all of Europe. Each one is written by an individual, not a team, which produces generally agreeable personal touches. They will take you down a Parisian side-street to tell you all about a particularly horrible 17th-century murderer or to point out a favourite cake shop. They are all about local colour and most readers will not mind their rushing of museums and missing altogether of lesser monuments.



Rough Guides offer the most successful practical coverage. Their recommendations can rarely be faulted and, as more books come out, their coverage of places of interest gets better. Rough Guides are written in a lively, jolly style about which traditionalists may complain. Prague Cathedral's tomb of St John, described in the Blue Guide as having 'unquestionably the finest furnishings of the time' and thought worthy of a full-page description, is described briefly in the Rough Guide as being a 'work of excess'. I prefer them to their main competitor, the **Lonely Planet** series, which does not even notice the tomb of St John.

The general guides mentioned so far are all arranged in a logical fashion that takes you clearly from place to place. The odd one out is the **Time Out** series. These guides are based on listings: restaurants one after another, shops, museums, nightclubs and so on. For the young, and the young at heart, they are invaluable.

Załącznik 6.

Rozprawka, której przyznano 6 punktów za bogactwo leksykalne.

Should everyone have right to own a gun? This is a very controversial topic in nowadays. Despite it is 21st century and every government leads to peace, many kinds of violence are still very common.

Owning a gun might be a solution to simple people and might not be. Fear of getting out of houses, keeping purses tight to your back, multiple locks on the door and windows is diving. On the one hand consciousness of having a gun and possibility to defend yourself by threatening can do it's job shoplifters, burglars, rapists, etc can be stopped in some percent. On the other hand free access to owning a gun can be catastrophic. It is obvious that not everyone can be armed because they are irresponsible. However fear of being hurt by gun during committing a crime is a serious argument. We will never know when gun gets into wrong hand so solution for it is to make very strict tests for candidates.

Summing up not everybody should have right to own a gun. Only the chosen people who know how and when use it should have that right.

Załącznik 7.

Rozprawka, której przyznano 5 punktów za bogactwo leksykalne.

Being a girl living in a 21st century and hearing a sentence like: "everybody should have a right to own a gun" really makes me feel nervous. Bearing in mind all those terrible events from September 11 or similar in London creates a thought that this sentence has not the right to exist.

53

If everyone would have a right to own a gun, then it may cause a global panic. Mostly people are not capable of using such a tool. After few years of such life philosophy people would use a gun even if there would be no place to seat in a bus.

54

On the other hand our reality is really cruel. In times of bureaucracy everyone should have the right to defend ^{himself} Gun would be a perfect thing to have. There would be no more crimes, no mugging, because people would be afraid to do it.

55

At the end I would like to admit that sometimes I would like to have a gun, to finish with this world full of cruelty. However, when the sun starts to shine a piece of hope appears - a thought about better tomorrow.

Załącznik 8.

Rozprawka, której przyznano 4 punkty za bogactwo leksykalne.

ad. 1.

Everybody should have a right to own a gun. More and more people thinks that it is time let's have a look on some arguments for and against it.

First of all we must admit that streets are dangerous nowadays.

There are much people who never take up an evening stroll especially in a big cities. It is caused by crime which is still increasing. A weapon can defense us from criminals.

Secondly some people thinks that their freedom is endangered if they can not have what they want.

On the other hand if everybody will have a right to own a gun also criminals should have an easy access to weapons.

We can imagine what would happen then. There are some people able to kill for 5 pounds.

Moreover gun is not a toy so we must prevent the situation when our children will able to buy it on the street.

Lastly weapon is a tool for the police to fight with criminals.

If everybody have an access to guns, police will lose their power.

In conclusion right to own a gun it's a serious problem.

I think that guns should be banned if we want to be safe on the street.

Załącznik 9.

Rozprawka, której przyznano 1 punkt za bogactwo leksykalne.

Nowadays more people feel unsafe. This is caused by crimes that grow day by day. People do not feel safety in society and think police cannot in 100 percents provide safety everywhere and to everybody. That is why people want to have a right to own a gun. But is it solution for a problem?

First of all, if more of people have a right to own a gun they would use it more then it should be. Secondly, children could start have contact with gun. They would also start live in society in which gun makes a law and is the most important thing. What is more, the crimes would rise immediately. Guns could be given to a person who would use them in ~~any~~ bad way, for example someone who has bad ~~psychical~~ psychological conditions, or has just left the prison.

But on the other hand, if most of people has a gun that could make distance between people longer. It means that criminals will be afraid of "attack" somebody because they would have conscience ^{that} they also could be attacked. What is more, "people with gun" would have a feel of a safety. More of them would not be afraid of have a walk or go to the shop.

To sum up, in my opinion this way is not a solution for a problem. It is too dangerous to give everybody ~~a~~ gun. I think it ~~is~~ could make a situation worse then it is now.

Załącznik 10.

Rozprawka, której przyznano punktów za bogactwo leksykalne.

Should everybody have a right to own a gun?
People have ~~there are~~ different thinks about it. I would
~~like~~ some positive and negative opinions about
having that right.

At first ~~I think~~ there is opinion that
~~not~~ everybody should have a right to own
a gun. It is good from one sight. If^{so}
everybody would have a gun we could use
it in self defence, we could protect a
lot of people.

But there is more opinions ~~of~~ do not
having a gun by everybody. If there would
be like this, people could be in danger,
because not every people are good, there
are a lot of bad people at all and
they are just waiting for something like
this. There would be more murderers, robbers
and some other people who would live
"in the name of evil". I think that in
this way people will dying very fast and
it would not be^{so} good.

After that all arguments I think that not
everybody should have a right to own a gun.
It could finish in the bad way and it
would not be good for all the people. 135-

Spis tabel:

Tabela 1.	Wyniki testów sprawdzających rozumienie tekstu	162
Tabela 1(a).	Średnia arytmetyczna i odchylenie standardowe dla wyników z testu sprawdzającego rozumienie tekstu	167
Tabela 2.	Najczęściej uzyskiwane wyniki z testu sprawdzającego rozumienie tekstu.....	166
Tabela 3.	Błędy gramatyczne zaobserwowane u badanych grup.....	175
Tabela 4.	Błędy leksykalne zaobserwowane u badanych grup.....	180
Tabela 5.	Wyniki grupy uzyskane po ocenie bogactwa językowego.....	185
Tabela 6.	Wyniki pomiaru różnorodności leksykalnej.....	187

Spis wykresów:

Wykres 1.	Procentowa wielkość przyrostu w rozumieniu tekstów w języku angielskim	163
Wykres 2.	Indywidualny przyrost sprawności rozumienia tekstu w języku angielskim	164
Wykres 3.	Indywidualna analiza popełnianych błędów gramatycznych.....	176
Wykres 4.	Rodzaje błędów gramatycznych popełnianych przez badane grupy.....	177
Wykres 5.	Indywidualna analiza popełnianych błędów leksykalnych.....	181
Wykres 6.	Rodzaje błędów leksykalnych popełnianych przez badane grupy ...	182

Summary

The Influence of Texts Summarisation on the Development of the Selected Skills in English.

The aim of this doctoral dissertation is to analyse the influence of systematic summarisation of texts, that were selected from regular coursebooks to teach English as a foreign language, on the development of reading and writing skills in English.

The dissertation starts with a short review of definitions of *summary* which are followed by a presentation of various terms close in meaning to *summary* taken both from Polish and English literature. Subsequently, the formal features of summary have been gathered, systematised and discussed: length, fidelity and distance between a summary and a source text. Fidelity has been interpreted in the context of four subcategories: selectiveness, ordering of information, paraphrasing and copying, and adding extra elements to a summary. The chapter ends with the extended definition of *summary* formulated on the basis of the discussed features followed by the examination of parameters which influence the quality of written summaries.

The second chapter presents a cognitive aspect of a summarisation process. Kintsch and van Dijk (1978) created a model of text comprehension and summarisation which is based on the concepts of microstructure and macrostructure. The former corresponds to all the information present in a discourse, the latter constitutes a gist of a discourse. The process of summarisation is viewed as a transition from microlevel to macrolevel by means of three basic cognitive macrorules: deletion, generalisation and construction. These macrooperations vary in their cognitive difficulty, and the construction has been qualified as the most demanding cognitive operation.

The Kintsch and van Dijk's model is not the only theory which attempts to explain the process of summarisation. Rumelhart formulated his model on the basis of comprehension schemata consisting of many levels which can be presented in a graphic form. The more advanced level of a discourse is investigated, the more details are released. For this reason summaries should be built upon the starting levels of graphic representations of schemata. The last theory discussed in the chapter is Sherrard's topographical model of summarising⁷⁵. The chapter ends with a cognitive analysis of how summary writing influences a memorisation process.

The third chapter investigates the issue of summarisation teaching. It starts with the systematic presentation of summary writing techniques which were applied in different types of research on summarisation. Next, different approaches to summarisation teaching have been analysed together with various methods of summary assessment.

The next chapter's aim is to present the selected aspects of research on summarising. The selected experiments have been grouped under the following topics: strategies used by children, teenagers and adults; summarising in L1 and L2; the influence of L2 proficiency on summary writing. The analysis of research outcomes shows that summary strategies use develops with age. The exception to this statement is construction which is dependent on cognitive development and successfully used by persons who are engaged in writing and reading professionally e.g. academic stuff.

⁷⁵ The theory is based on a surface structure of a text and cannot be qualified as a cognitive model but as the chapter is devoted to theories connected with summarising and as there are very few of them the Sherrard's model has been included in this chapter.

The research area focusing on comparison of summarisation in L1 and L2 shows two tendencies. The first one stresses the impact of L2 deficit on summarising in L2 which results in poorer quality of summaries written in L2 than those constructed in L1. The second one focuses on similarities between summary writing in L1 and L2 proving that the processes underlying summarising are independent of any language.

The investigation of the influence of L2 proficiency on summary writing shows that it is not a dominant parameter which guarantees high quality of summaries. It has been proved that knowledge and reading/writing experience mainly determine summarisation effects. Students on the intermediate level can produce better summaries than proficient students provided that they skilfully use appropriate summarisation strategies and are able to differentiate between important and not important information in a text.

Chapter 5 starts the description of empirical research which has been organised to measure the influence of summarising on reading and writing in English as a foreign language. The experiment was conducted at Akademia Techniczno-Humanistyczna in Bielsko-Biala and involved 83 students of the first year of the International Relations faculty. Two groups were involved in the research. An experimental group attended an English language course which was based on written summarising of texts. A control group attended the course which was based on the same texts but they were followed by practise based on activities suggested by a coursebook they were taken from.

The research showed that summarisation develops comprehension ability efficiently. After 6 months of summary writing students from the experimental group improved their scores in text comprehension, measured by FCE test, by 22.5% and a control group only by 4.6%.

A positive influence of summarising was also observed in the case of writing. It was observed that argumentative essays produced by the experimental group were more correct in terms of grammar and lexis than the ones written by the control group. In addition students from experimental group had no problems with verbalising their thoughts in English which resulted in few semantic errors. The control group made numerous semantic errors which resulted in many non-comprehensible parts of their essays. Moreover, summarising helped students to use diversified vocabulary in an efficient way. Summing up, the research proved that summary writing not only develops successful text comprehension but it is also a very efficient means to teach lexis and grammar.

The dissertation finishes with an attempt to explain the efficiency of summarising in the context of foreign language teaching. One of the theories which accounts for the success of summary writing is Craik and Lockhart's theory of deep processing. In order to summarise the text its contents need to be processed on deep levels. This is connected with a deep cognitive analysis which results in better memorising of summarised contents and vocabulary which represents the contents. Other factors responsible for efficiency of a language course based on text summarising are as follows:

- data organization which due to ACT Theory helps to memorise the data,
- constructing macrostructure of a discourse which results in its durable memorisation,
- analysing the structure of a text and discovering its sense which are essential for successful text comprehension,
- high activity of a summariser that is a factor which influences durability and faithfulness of data storage,
- a productive way of grammar and vocabulary practise.